

OCTOBRE/OCTOBER 1997

LANGUES *d'*INSTRUCTION  
IMPLICATIONS *pour les* POLITIQUES  
D'ÉDUCATION *en* AFRIQUE

LANGUAGES *of* INSTRUCTION  
POLICY IMPLICATIONS *for*  
EDUCATION *in* AFRICA



GROUP DE TRAVAIL SUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET L'ANALYSE DES POLITIQUES  
ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

WORKING GROUP ON EDUCATIONAL RESEARCH AND POLICY ANALYSIS  
ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL  
INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTRE

# LANGUES D'INSTRUCTION

Implications pour les politiques  
d'éducation en Afrique

# LANGUAGES OF INSTRUCTION

Policy Implications for Education in Africa

Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Working Group on Educational Research and Policy Analysis  
Association for the Development of Education in Africa

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL  
INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTRE  
Ottawa • Dakar • Johannesburg • Le Caire/Cairo • Montevideo  
Nairobi • New Delhi • Singapour/Singapore

Publié par le Centre de recherches pour le développement international  
BP 8500, Ottawa ( Ontario ) Canada K1G 3H9

© Institut international de planification de l'éducation 1997

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1997  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 0-88936-829-5

Les opinions exprimées sont celles de l'auteur ( ou des auteurs ) et ne traduisent pas nécessairement celles du Centre de recherches pour le développement international. Tous les noms de spécialité mentionnés dans la présente publication ne sont donnés qu'à titre d'information et le fait qu'ils soient mentionnés ne signifie pas que le Centre les approuve. Édition microfiche offerte sur demande.

Vous pouvez consulter le catalogue des Éditions du CRDI sur notre site Web, à l'adresse : [http://www.idrc.ca/index\\_f.html](http://www.idrc.ca/index_f.html)

Vous pouvez consulter ce livre sur notre site Web, à l'adresse :  
<http://www.idrc.ca/books/focusf.html>

Published by the International Development Research Centre  
PO Box 8500, Ottawa, ON, Canada K1G 3H9

© International Institute of Educational Planning 1997

Legal deposit: 4th quarter 1997  
National Library of Canada  
ISBN 0-88936-829-5

The views expressed are those of the author(s) and do not necessarily represent those of the International Development Research Centre. Mention of a proprietary name does not constitute endorsement of the product and is given only for information. A microfiche edition is available.

The catalogue of IDRC Books may be consulted online at  
[http://www.idrc.ca/index\\_e.html](http://www.idrc.ca/index_e.html)

This book may be consulted online at <http://www.idrc.ca/books/focus.html>

## TABLE DES MATIÈRES / CONTENTS

Préface .....	v
Foreword .....	vi
Remerciements .....	vii
Acknowledgments .....	viii
Résumé .....	ix
Executive Summary .....	xiii
Introduction .....	1
Introduction .....	3
Chapitre 1. Contextes d'élaboration des politiques en Afrique : questions majeures, problèmes et contraintes .....	5
Chapter 1. Policy Contexts in Africa: Issues, Problems, and Constraints ..	15
Chapitre 2. Conclusions des études .....	25
Chapter 2. Research Findings .....	37
Chapitre 3. Recommandations et conclusion .....	47
Chapter 3. Recommendations and Conclusion .....	53
Annexe 1. Sigles et acronymes .....	59
Appendix 1. Acronyms and Abbreviations .....	59
Bibliographie / Bibliography .....	61

*This page intentionally left blank*

## PRÉFACE

Le présent document a été préparé sous l'égide du Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques ( GTRE/AP ) de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique ( ADEA ), en collaboration avec le secrétariat de l'ADEA. Les études qui en constituent la base ont été menées pour répondre au besoin exprimé par les ministres africains de l'Éducation, lesquels ont souhaité analyser les questions relatives aux langues d'instruction dans le contexte africain et, en particulier, à l'utilisation des langues maternelles et des langues nationales aux fins d'instruction et d'apprentissage scolaires. Les ministres de l'Éducation se sont également dits intéressés à tirer des leçons des expériences d'autres pays dans la mise en œuvre des politiques en matière linguistique.

La production du présent document est la première étape d'une stratégie de collaboration étroite que le GTRE/AP entend instaurer avec les décideurs pour les tenir informés des conclusions de travaux de recherche portant sur des questions prioritaires et d'actualité dans le domaine du développement de l'éducation. Le GTRE/AP espère ainsi promouvoir l'utilisation des données et conclusions de la recherche pour la formulation des politiques, la prise de décisions et la mise en œuvre d'innovations et de changements dans le domaine de l'éducation. Outre la promotion du dialogue et des échanges entre chercheurs, analystes et décideurs, le GTRE/AP entend renforcer les réseaux et les canaux de communication indispensables à la diffusion et l'utilisation des conclusions de la recherche.

Nous nous réjouissons à la perspective de collaborer avec les décideurs, non seulement pour assurer le suivi nécessaire du présent travail, mais également pour la production et la diffusion de données concernant des questions prioritaires en matière de politiques. Le GTRE/AP mènera ces activités en collaboration avec les décideurs et les autres intervenants en éducation.

**Kabiru Kiyanjui**

Coordonnateur du GTRE/AP

Administrateur principal de programme, Centre de recherches pour  
le développement international

Nairobi, Kenya

## FOREWORD

This synopsis report was prepared under the auspices of the Association for the Development of Education in Africa (ADEA) Working Group on Educational Research and Policy Analysis (WGER&PA), in collaboration with the ADEA Secretariat. The research reviews on which the report is based were commissioned after African Ministers of Education expressed a need for an exploration of languages of instruction in the African context, particularly the use of mother tongues and national languages for instruction and learning. The Ministers of Education also indicated an interest in lessons that could be drawn from other countries' experiences in implementing national language policies.

The process that led to this work marks the beginning of a WGER&PA strategy to work closely with policymakers to keep them informed about research on topical and priority issues in educational development. WGER&PA hopes to promote the use of research findings in policy formation, decision-making, and the implementation of educational changes and innovations. WGER&PA will foster dialogue and exchange between educational researchers, policy analysts, and decision-makers and enhance the linkages and channels of communication that are so indispensable for the dissemination and use of research findings.

We look forward to working with policymakers, not only in undertaking the necessary follow-up to this work, but also in generating and disseminating research information on priority policy concerns. WGER&PA will undertake these activities in collaboration with policymakers and other education stakeholders.

**Kabiru Kiyanjui**

Coordinator, WGER&PA

Senior Program Specialist, International Development Research Centre  
Nairobi, Kenya

## REMERCIEMENTS

La présente synthèse a été réalisée à partir des études présentées au Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ) par trois universitaires africains — M. Okoth Okombo ( département de littérature et de linguistique de l'University of Nairobi, Nairobi, Kenya ), M. Casimir M. Rubagumya ( département de langues étrangères et de linguistique de l'University of Dar es-Salaam, Dar es-Salaam, Tanzanie ) et M. Nazam Haloui ( Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, Montréal, Canada ) — et des travaux complémentaires menés au secrétariat de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique ( ADEA ). Ces études, commandées au début de l'année 1996 par le Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques ( GTRE/AP ) de l'ADEA, ont été financées par les bureaux régionaux du CRDI à Nairobi et à Dakar.

L'ADEA et le GTRE/AP remercient les trois auteurs pour leur contribution, les participants à la réunion du comité directeur du GTRE/AP qui s'est tenue le 21 juillet 1996 au Cap en Afrique du Sud et le Projet d'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud de l'University of Cape Town qui a bien voulu abriter la réunion et mettre à notre disposition une documentation qui a permis d'enrichir ce document.



## ACKNOWLEDGMENTS

This synopsis is based on papers submitted to the International Development Research Centre (IDRC) by three African scholars — Okoth Okombo (Department of Literature and Linguistics, University of Nairobi, Nairobi, Kenya), Casimir M. Rubagumya (Department of Foreign Languages and Linguistics, University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania), and Nazam Haloui (Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal, Montréal, Canada) — and on additional research carried out at the Association for the Development of Education in Africa (ADEA). The papers, commissioned early in 1996 by the ADEA Working Group on Educational Research and Policy Analysis (WGER&PA), were funded by IDRC regional offices in Nairobi and Dakar.

ADEA and WGER&PA would like to thank the three scholars; the participants at the meeting of the WGER&PA Steering Committee on 21 July 1996 in Cape Town, South Africa; and the Project for the Study of Alternative Education in South Africa of the University of Cape Town for hosting the meeting and providing materials that have enriched this report.

## RÉSUMÉ

Au lendemain de la Conférence de Jomtien organisée en 1990, les gouvernements africains ont entrepris, avec l'aide de la communauté internationale, des réformes sans précédent pour résoudre les problèmes de leurs pays en matière d'éducation. L'objectif d'une « éducation de qualité pour tous » s'est installé au cœur du débat touchant les politiques et l'éducation. Une question qui n'est cependant pas résolue à la satisfaction de tous est celle de la langue d'instruction ( LdI ).

Jusqu'à une date récente, la question de savoir quelle est la « meilleure » politique de LdI en Afrique a échappé aux éducateurs et décideurs en raison de l'imprécision de ses implications pédagogiques, culturelles, politiques et économiques. En effet, la signification du concept de *meilleure politique de LdI* reste à préciser sur le plan opérationnel. S'agit-il d'efficacité pédagogique ? S'agit-il d'épanouissement culturel et de promotion des identités individuelles et collectives ? Après plus de 30 années d'efforts, les chercheurs en Afrique et ailleurs ont collecté et analysé des données qui permettent de répondre à ces questions.

Le présent rapport est une synthèse de conclusions d'études sur les LdI et les implications de ces conclusions pour les politiques d'éducation. Cette synthèse repose sur les études réalisées par trois universitaires africains et les recherches complémentaires menées au secrétariat de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Ces études avaient pour but d'analyser les documents existant sur cette question et de fournir aux décideurs des indications permettant de formuler et de mettre en œuvre des politiques de LdI réussies. Plus précisément, ces études examinent les conclusions de travaux de recherche se rapportant aux questions suivantes :

- les relations entre LdI et résultats scolaires tels que la cognition, la demande de scolarisation et les attitudes ;
- les conditions pédagogiques et organisationnelles de la mise en œuvre de ces politiques.

Ces études couvrent six pays africains ( Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Mali, Nigeria et Tanzanie ) et utilisent la grille d'analyse suivante :

- clarté des objectifs de politiques concernant, en particulier, les directives de mise en œuvre ;
- sélection de la LdI ( critères politiques, socio-culturels et pédagogiques ) ;
- création d'organismes d'exécution ;
- environnement socio-linguistique ;
- attitudes prédominantes vis-à-vis des langues ;
- aspects psycho-linguistiques ( développement des capacités de cognition ) ;
- niveau de développement des langues ;
- état de préparation pédagogique en termes d'élaboration des programmes, de manuels et de matériel didactique, de formation des enseignants, d'expérimentation de nouvelles politiques, de méthodes pédagogiques, de suivi et d'évaluation.

En ce qui concerne l'efficacité pédagogique, les études montrent que les politiques de LdI qui font appel aux langues maternelles au début de l'éducation de base ont pour effet d'améliorer et d'accélérer l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, l'instruction assurée au moyen de la langue maternelle favorise réellement l'acquisition d'une deuxième langue.

Pour ce qui est de l'épanouissement culturel et de la promotion des identités individuelles et collectives, les études, bien que peu nombreuses, montrent que les politiques de LdI préconisant l'utilisation de langues véhiculaires africaines se traduisent par des attitudes d'intégration inter-ethnique ( Kenya ). Il convient de noter que ces conclusions vont à l'encontre du postulat préexistant selon lequel l'utilisation de langues véhiculaires africaines comme LdI ou langues officielles pourrait être source de division ethnique.

Les travaux analysés ont également permis de constater que le succès de la mise en œuvre des politiques de LdI dépend de deux déterminants majeurs, à savoir :

- la clarté des objectifs clairs dans l'énoncé de politique ( directives précises indiquant comment, quand et par qui la politique doit être appliquée ) ;
- la création d'un environnement propice à la mise en œuvre de la politique.

Ce dernier aspect exige une rigoureuse planification des actions de mise en œuvre qui sont de deux catégories :

- les activités ayant trait aux décisions concernant les fonctions qu'une langue ( ou des langues ) devrait ( devraient ) remplir dans le pays ;
- les activités visant à modifier la langue ( structure, orthographe, vocabulaire, *etc.* ) pour faire en sorte qu'elle réponde aux exigences des fonctions qui lui sont assignées.

Des travaux permettent de conclure que la non-prise en compte de ces déterminants engendre de graves problèmes d'exécution. Ainsi, des objectifs imprécis se traduiront par des interprétations laxistes des politiques de LdI au stade de la mise en œuvre. De même, la non-prise en compte des attitudes des gens vis-à-vis des langues débouchera sur leur rejet de la LdI.

En matière de planification linguistique, les problèmes techniques les plus couramment identifiés sont, notamment : l'inadéquation du lexique technique de la LdI, la complexité de la syntaxe des manuels, la mauvaise qualité et le manque de pertinence des manuels et l'obsolescence des méthodes d'enseignement.

Des travaux récents ont établi que la production de matériel didactique en langue maternelle comporte, à long terme, des avantages compensant nettement les coûts initiaux élevés de publication. Les progrès de l'informatique ont permis de réduire considérablement le coût de l'impression par transfert de l'image. L'émergence de la publication assistée par ordinateur, par exemple, contribue au développement d'industries nationales de publication, ce qui permettra aux pays africains de réduire leur dépendance vis-à-vis d'éditeurs étrangers.

Des chercheurs africains, partout sur le continent, s'unissent pour attirer l'attention des décideurs sur les avantages politiques, économiques et, surtout, pédagogiques que les pays pourraient tirer de l'élaboration de politiques de LdI qui tiennent compte des conclusions de ces travaux. Dans l'ensemble, ces chercheurs recommandent aux pays africains de s'orienter vers la mise en œuvre de politiques de LdI bilingues ou multilingues permettant l'utilisation systématique

des langues maternelles et des langues de grande diffusion ( l'anglais, le français, et le portugais ) de manière à répondre aussi bien à leurs besoins en matière d'éducation qu'à leurs réalités politiques.

En outre, les chercheurs préconisent d'entreprendre davantage d'études empiriques pour que les décideurs puissent disposer de données fiables, en particulier dans les pays où de telles études font défaut.

## EXECUTIVE SUMMARY

In the wake of the Jomtien Conference in 1990, African governments have, with the help of the international community, engaged in unprecedented efforts to resolve the educational problems their countries face. The goal of good-quality education for all has taken centre stage in political and educational debates. One issue that has not been resolved to everyone's satisfaction concerns the medium of instruction, also known as the language of instruction (LoI).

What is the "best" LoI policy in Africa? Until recently, the answer has eluded both educators and policymakers because the educational, cultural, political, and economic implications of LoI policy were not clearly understood. Indeed, the operational meaning of *best LoI policy* is open to discussion. Is it a question of pedagogical effectiveness? Is it an issue of cultural development and the promotion of individual and collective identities? For more than 30 years, researchers in Africa and other parts of the world have collected and analyzed data that are providing answers to these questions.

This report is a synopsis of research findings on LoI and the implications of those research findings for educational policy. The synopsis is based on papers submitted by three African scholars and on additional research carried out at the Association for the Development of Education in Africa. The objective of the papers was to review the relevant literature and provide guidance for policymakers on formulating and implementing successful LoI policies. Specifically, the papers looked at research findings pertaining to

- The relationship between LoI and school outcomes, such as cognitive learning, demand for schooling, and attitudes; and
- The pedagogical and organizational requirements for implementing such policies.

The experiences of six African countries (Botswana, Kenya, Mali, Nigeria, South Africa, and Tanzania) are presented as case studies. The following aspects are covered:

- Clarity of policy objectives, especially with respect to implementation guidelines;
- Choice of LoI (political, sociocultural, and pedagogical criteria);
- Creation of implementation agencies;
- Sociolinguistic environment;
- Prevailing attitudes toward languages;
- Psycholinguistic aspects (cognitive development);
- Level of development of languages; and
- Pedagogical readiness in terms of curriculum development, textbooks and didactic materials, teacher training, piloting of new policies, pedagogical methods, and monitoring and evaluation.

On the question of pedagogical effectiveness, research shows that LoI policies that favour mother tongues in the early years of basic education result in improved and faster acquisition of knowledge by pupils. Furthermore, mother-tongue LoI is effective in promoting the acquisition of second-language competencies.

On the issue of cultural development and the promotion of individual and collective identities, research (though limited) shows that LoI policies favouring the use of African lingua francas result in students' developing integrative attitudes across ethnic groups (Kenya). It should be noted that these findings are contrary to the previously held assumption that the use of African lingua francas as LoIs or as official languages would prove to be ethnically divisive.

Research has also shown that the successful implementation of LoI policies depends on two key determinants:

- Clarity of objectives in the policy statement (clear directives indicating how, when, and by whom the policy should be implemented); and
- Creation of a conducive environment for policy implementation.

The latter entails rigorous planning of the implementation activities, which are of two types:

- Activities that relate to decisions on the functions that a language (or languages) should perform in a country; and
- Activities that are undertaken to ensure that the language (its structure, spelling, vocabulary, etc.) is modified to conform with the demands made on it by its functions.

Research indicates that ignoring these two key determinants results in problematic implementation: for instance, unclear objectives lead to loose interpretations of the LoI policy during the implementation phase; failing to take people's attitudes toward language into account results in their rejecting the LoI.

The most commonly identified technical problems arising from inadequate language planning include the inappropriateness of technical terms in the LoI, the complexity of syntactic patterns in textbooks, the poor quality and irrelevance of textbooks, and outdated teaching methodologies.

Recent research indicates that the long-term benefits of producing learning materials in a mother tongue outweigh their high initial publishing costs. Progress in computer technology has considerably reduced the cost of offset printing. Desktop publishing, for instance, is resulting in the growth of national publishing industries, which will ultimately reduce African countries' dependency on foreign publishers.

African researchers are uniting across the continent to draw the attention of policymakers to the political, economic, and, above all, educational benefits of shifting toward LoI policies that take these research findings into account. By and large, these researchers recommend that African countries implement bilingual or multilingual LoI policies whereby mother tongues and the languages of wider communication (English, French, and Portuguese) are used systematically to suit both the educational needs and the political realities of African countries.

Also, to provide reliable guidance for policymakers, researchers are recommending more empirical studies, especially in countries where such research is lacking.



*This page intentionally left blank*

## INTRODUCTION

Il y a plus de 40 ans, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ( UNESCO ) faisait une déclaration sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation (UNESCO 1953). Cette déclaration a consacré le principe pédagogique selon lequel la « meilleure » langue d'instruction ( LdI ) est la langue maternelle de l'apprenant ; elle a aussi déclenché un long débat. Dès le début, faute de recherches empiriques permettant d'étayer cette déclaration, des considérations d'ordre idéologique, historique, politique, économique et pédagogique ont obscurci le débat. De ce fait, les décideurs, tout au moins en Afrique, se montrent très prudents face aux politiques de LdI qui favorisent les langues maternelles.

Le présent rapport s'efforcera :

- de présenter une vue d'ensemble des questions qui ont dominé ce débat ;
- à la lumière des enseignements tirés des travaux réalisés en Afrique et ailleurs, de répondre aux deux questions suivantes : Quel rôle la langue maternelle, LdI, joue-t-elle dans l'acquisition des connaissances et d'une deuxième langue ? Quels sont les déterminants du succès de la mise en œuvre d'une politique de LdI ?

L'expérience de six pays africains servira à illustrer les conclusions des études. Il convient cependant de noter que le choix des études de cas a été davantage dicté par la disponibilité de travaux de recherche que par le souci de présenter un tableau équilibré de la situation prévalant sur l'ensemble du continent. Le peu de place accordée à l'Afrique francophone s'explique ainsi par l'accès difficile aux études empiriques réalisées dans les pays de cette zone.

Ce document comprend trois parties. Le premier chapitre récapitule les questions épineuses du débat sur les politiques de LdI en Afrique et dans d'autres régions du monde. Les six études de cas présentées dans ce chapitre illustrent les divers contextes et débats politiques dans les pays africains en question.

Le deuxième chapitre est consacré aux conclusions des travaux de recherche effectués en regard des deux questions précitées. Huit aspects ont été retenus pour résumer ces conclusions dans les six pays africains, à savoir :

## 2 LANGUES D'INSTRUCTION / LANGUAGES OF INSTRUCTION

- la clarté des objectifs de politiques, en particulier en ce qui a trait aux directives de mise en œuvre ;
- la sélection de la LdI (critères politiques, socio-culturels et pédagogiques) ;
- la création d'organismes d'exécution ;
- l'environnement socio-linguistique ;
- les attitudes prédominantes vis-à-vis des langues ;
- les aspects psycho-linguistiques ( développement des capacités de cognition ) ;
- le niveau de développement des langues ;
- l'état de préparation pédagogique en termes d'élaboration des programmes, de manuels et de matériel didactique, de formation des enseignants, d'expérimentation de nouvelles politiques, de méthodes pédagogiques, de suivi et d'évaluation.

Les leçons tirées de la mise en œuvre de ces politiques sont également présentées au chapitre 2.

Le chapitre 3 est un exposé succinct des options que proposent les chercheurs africains en matière de politique.

## INTRODUCTION

More than 40 years ago, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) made a declaration on the use of vernacular in education (UNESCO 1953). This declaration canonized the principle that the “best” language of instruction (LoI) is the mother tongue of the learner, and it also triggered a long debate. From the outset, the lack of empirical research to back up the declaration has allowed ideological, historical, political, economic, and educational considerations to muddle the debate. As a result, policymakers, at least in Africa, have taken an extremely cautious approach to LoI policies favouring mother tongues.

This synopsis report seeks to

- Provide an overview of the issues in that debate; and
- Answer, on the basis of research in Africa and elsewhere, the following two questions: What is the role of mother-tongue LoI in the acquisition of both knowledge and a second language? What are the determinants of successful LoI-policy implementation?

The experiences of six African countries are used to illustrate the research findings. It should be noted, however, that the choice of case studies was guided more by the availability of research findings than by the need to provide a balanced view of the situation across all the regions of Africa. The lack of emphasis on Francophone Africa, for example, is due to a lack of accessible systematic empirical research in those countries.

This report is divided into three sections. Chapter 1 presents the issues that have been the stumbling blocks in the debate on LoI policy in Africa and other parts of the world. The six case studies in this chapter illustrate the types of policy contexts and debates encountered in each country.

Chapter 2 presents the research findings based on the two research questions. Eight aspects have been used to summarize the findings in the six African countries:

- Clarity of policy objectives, especially with respect to implementation guidelines;
- Choice of LoI (political, sociocultural, and pedagogical criteria);

#### 4 LANGUES D'INSTRUCTION / LANGUAGES OF INSTRUCTION

- Creation of implementation agencies;
- Sociolinguistic environment;
- Prevailing attitudes toward languages;
- Psycholinguistic aspects (cognitive development);
- Level of development of languages; and
- Pedagogical readiness in terms of curriculum development, textbooks and didactic materials, teacher training, piloting of new policies, pedagogical methods, and monitoring and evaluation.

The lessons on policy implementation learned from the cases are also presented in Chapter 2.

Chapter 3 is a short discussion of policy options proposed by African scholars.

## Chapitre 1

### CONTEXTES D'ÉLABORATION DES POLITIQUES EN AFRIQUE : QUESTIONS MAJEURES, PROBLÈMES ET CONTRAINTES

#### Environnement linguistique

Les linguistes s'opposent sur bien des questions concernant la situation linguistique de l'Afrique. Ils sont cependant unanimes à reconnaître que le paysage linguistique de l'Afrique est le plus complexe du monde. Cette complexité découle non seulement du nombre de langues parlées par les Africains, mais également de la diversité des familles de langues et des fonctions assignées aux diverses langues parlées au sein d'un pays, voire par chaque individu. La situation va de pays ayant une seule langue locale, comme le Burundi ( où tout le monde parle un dialecte de Kirundi ), à ceux qui en ont des centaines, le Nigeria venant en tête avec plus de 400 langues. Cette complexité n'est pas simplement le fait du nombre de langues, il s'agit avant tout d'enjeu politique et du statut relatif des langues.

Dans la quasi-totalité des pays africains, la langue la plus prestigieuse est celle de l'ancien colonisateur ( l'anglais, le français et le portugais ). Il existe parfois deux de ces langues dans le même pays; c'est le cas du Cameroun. Ces langues, qualifiées également de langues de grande diffusion ( LGD ), sont perçues comme des langues de communication internationale et ont, dans la presque totalité des pays africains, un statut officiel, parfois à côté d'une langue locale comme le kiswahili au Kenya ou le somali en Somalie ( tableau 1 ). La LGD devient donc la LdI, la langue officielle du gouvernement et de l'administration et la langue de l'économie moderne.

Pour l'enfant, la situation peut être encore plus complexe. À l'âge scolaire, il arrive qu'il parle la langue ( les langues ) utilisée ( s ) à la maison et dans l'environnement immédiat. Au Kenya, par exemple, un enfant peut fréquenter une école où sa langue maternelle sert de LdI pendant les trois premières années de scolarité. Cependant, il doit immédiatement commencer l'apprentissage de deux langues étrangères : le kiswahili, la langue nationale locale ; et l'anglais, la langue officielle ( qui devient la LdI à partir de la quatrième année ). Dans d'autres cas, avant d'aller à l'école, l'enfant parle déjà une des langues étrangères ( le kiswahili ou l'anglais ) servant de LdI, ce qui est fréquent en milieu urbain.

**Tableau 1.** Répartition des langues officielles en Afrique au Sud du Sahara.

Langue	Nombre de pays l'utilisant comme langue officielle
Français	19
Anglais	17
Grande langue africaine ( p. ex., le kishwahili, le haoussa, le somali )	8
Portugais <sup>a</sup>	5
Arabe	4
Espagnol	1

Source : Bamgbose ( 1991, p. 31 ).

<sup>a</sup> Ajouté au tableau initial.

En conséquence, le choix de la LdI en Afrique implique que des fonctions pédagogiques soient assignées à des langues de deux ou trois types : la langue maternelle ( comprise simplement comme langue parlée à la maison ), la langue officielle et, là où la langue officielle est une LGD, la langue nationale ( qui peut être la langue maternelle ).

### Les questions majeures

Dans tous les pays, le choix d'une LdI pose une grande variété de questions d'ordre politique. Celles-ci vont de préoccupations socio-économiques et idéologiques générales à des considérations purement pédagogiques. Le tableau 2 récapitule certaines des questions identifiées par des chercheurs.

#### Questions idéologiques

Les préoccupations d'ordre idéologique formulées dans les études concernent le rôle de la langue dans l'expression de l'esprit africain et la projection de la vision africaine du monde. L'idée générale est la suivante : les personnes qui ont reçu une éducation en langue étrangère ne peuvent, en toute confiance, exprimer leur esprit communautaire ou projeter la vision que leur collectivité a du monde, surtout lorsque leur esprit et leur vision du monde doivent concurrencer l'esprit et la vision des étrangers dont la langue est le véhicule de l'éducation en Afrique ( Moumouni 1967 ). À l'argument reposant sur la nécessité d'exprimer l'esprit national d'un pays africain répond un contre-argument selon lequel l'esprit national ne va pas de soi. Cet esprit doit être cultivé, le système scolaire ayant un rôle important à jouer dans ce sens.

**Tableau 2.** Questions majeures et orientations des politiques de sélection des Ldl.

Questions	Orientations des politiques
<b>Pluri-ethnicité</b> En raison de la diversité linguistique des groupes ethniques, le choix d'une langue locale comme langue officielle et Ldl peut être source de discorde politique	<b>Idéologique</b> Intégration nationale : la construction d'une nation exige une langue unificatrice <i>Question</i> : À quelle langue ( langue maternelle, langue véhiculaire ou LGD ) donner un statut officiel ?
<b>Participation inégale</b> Dans nombre de pays africains, la participation au développement socio-économique est limitée à une minorité qui peut utiliser les langues officielles	<b>Socio-économique</b> Le développement exige la participation de toutes les couches de la population aux affaires politiques et économiques <i>Question</i> : Quelle politique adopter en matière de langues pour assurer le développement ?
<b>Systèmes d'éducation inefficaces</b> Les systèmes d'éducation en Afrique font face à de nombreux problèmes ( pédagogiques, financiers, pertinence, etc. )	<b>Pédagogique</b> La transmission effective et efficace de l'apprentissage cognitif et des valeurs est la raison d'être de tout système éducatif <i>Question</i> : Quelle est la Ldl la mieux adaptée au développement des capacités de cognition chez l'enfant africain ?

Nota : Ldl, langue d'instruction; LGD, langue de grande diffusion.

### Questions socio-économiques

Dans l'état actuel de la recherche, il est difficile d'établir des conclusions solides sur le rôle de la langue dans le développement socio-économique. D'une part, certains travaux montrent que la plupart des pays linguistiquement hétérogènes se caractérisent par un très faible produit national brut ( PNB ) par habitant, alors que les pays homogènes sur le plan linguistique ont généralement un PNB par habitant plus élevé ( Banks et Textor 1965 ). Selon Pool ( 1972, p. 214 ), la diversité linguistique ralentit le développement économique, car elle freine la mobilité professionnelle, limite le nombre de personnes mobilisables dans l'économie moderne, réduit l'efficacité et empêche la diffusion des techniques novatrices.

D'autre part, Fishman ( 1968 ), utilisant les mêmes données que Banks et Textor ( 1965 ), n'a pu établir de corrélation entre hétérogénéité linguistique et faible développement économique. Il démontre que les nombreux cas de pays qui ne répondent pas à ce schéma ( riches et hétérogènes, pauvres et homogènes ) mettent en doute cette relation. Par ailleurs, le concept même de pays ethniquement homogène est remis en cause. Selon Connor ( 1972 ), sur 132 pays passés en revue, seuls 37 ( soit 28 % ) peuvent être qualifiés d'homogènes ( un pays est dit ethniquement homogène lorsqu'un groupe ethnique représente 90 % de sa population totale ). Aussi, selon Bamgbose ( 1991, p. 38 ), « le développement national, même s'il est défini au sens restreint de développement socio-économique



[ ... ] doit-il se produire dans un contexte d'hétérogénéité linguistique et ethnique » .

La corrélation analphabétisme et pauvreté est, quant à elle, clairement établie ( UNESCO 1976a, b ). Les pays à faible revenu par habitant ont généralement les taux d'analphabétisme et de natalité les plus élevés au monde. Les pays qui ont enrayeré l'analphabétisme enregistrent des changements d'attitudes et des gains socio-économiques. L'alphabetisation étant partie intégrante du processus éducatif, nous allons à présent examiner le rôle clé de la langue dans la domaine de l'éducation.

### Questions pédagogiques

Deux questions dominent les travaux sur le rôle de la langue dans l'éducation en pays multilingues : la langue et le développement des capacités de cognition ; la langue et la valeur accordée à l'éducation dans la société en général.

En ce qui concerne la langue et les capacités de cognition, de nombreux travaux démontrent ( nous le verrons plus loin ) l'importance de l'instruction en langue maternelle au cours des premières années de scolarité. En Afrique et dans nombre de régions du monde, l'expérience montre que les facultés de cognition sont plus rapides lorsque la langue maternelle et non la LGD sert de LdI en éducation primaire ( Bamgbose 1984 ; Yates 1995 ). Néanmoins, le problème de LdI le plus difficile à résoudre en Afrique ( comme dans la plupart des pays multilingues ) est de savoir laquelle des trois langues ( langue maternelle, langue véhiculaire et LGD ) utiliser et à quelle fin.

Il est généralement admis dans les milieux de la recherche que le choix d'une langue locale comme LdI doit être effectué après examen des questions ci-après, soulevées par Mazaba et Nthepe ( 1979, p. 165 ) :

*[ ... la langue ] est-elle une langue parlée, une langue translittérée ou une langue écrite ? Existe-t-il, dans cette langue, des ouvrages métalinguistiques généraux ( livres de grammaire, dictionnaires, etc. ) et ( ou ) du matériel didactique ( livres de lecture, de grammaire, d'exercices, matériel audio-visuel ou audio-didactique ) ? Existe-t-il des enseignants formés pour enseigner cette langue ( car il ne suffit pas de la parler ) ?*

[ Traduction de l'auteur. ]

Une question en rapport avec l'existence de matériel métalinguistique est celle du coût élevé de la production de matériel didactique dans les langues maternelles. C'est l'une des entraves souvent citées à la formulation de politiques linguistiques en Afrique ( en particulier dans les pays francophones ). Cependant, la recherche montre à quel point il est aujourd'hui possible de réduire les coûts de production du matériel didactique. En informatique, des découvertes capitales telles que la

publication assistée par ordinateur offrent de belles perspectives à l'édition en Afrique ( Hutchison 1995 ).

En ce qui concerne le problème de la langue et de la pertinence de l'éducation dans la société ( question étroitement liée aux préoccupations idéologiques et socio-économiques ), les chercheurs soulignent qu'il est important pour les décideurs de tenir compte de l'attitude des personnes envers la langue. Comme nous le verrons plus loin, il existe une corrélation entre la perception que l'apprenant et sa famille ont du statut d'une langue et le rejet ou l'acceptation de la LdI ( Roy-Campbell 1992 ; Okwany 1993 ).

### **Études de cas : systèmes d'éducation, contextes d'élaboration et formulation des politiques de LdI**

#### **Afrique du Sud**

Sous le régime de l'apartheid, le système éducatif de l'Afrique du Sud se caractérisait par des programmes destinés à servir les intérêts de la minorité blanche : éducation de seconde classe pour les Noirs et imposition d'une politique de LdI favorisant l'afrikaans et l'anglais au détriment des langues africaines. Celles-ci étaient complètement exclues de la vie publique.

L'African National Congress ( ANC ) a élaboré un projet visant à instaurer une nouvelle politique linguistique fondée sur la reconnaissance de la réalité multilingue de l'Afrique du Sud et l'officialisation des 11 langues sud-africaines ( l'afrikaans, l'anglais, le sindebele, le sepedi, le sesotho, le siwati, le xitsonga, le setswana, le luvenda, le sixhosa et le sizulu ). Cette politique repose sur les principes suivants :

- le droit de l'individu de choisir la langue qu'il désire apprendre et celle qu'il désire utiliser comme LdI ;
- le droit de l'individu de développer, dans la langue de son choix, les connaissances linguistiques lui permettant de participer pleinement à la vie de la nation, de la province et de la collectivité ;
- le nécessité de promouvoir et de développer les langues sud-africaines qui étaient défavorisées et négligées auparavant.

L'énoncé de politique conçu par l'ANC propose que chaque école et institution scolaire élabore sa propre politique en matière de langue en s'appuyant sur les orientations suivantes :

- Tous les enfants sud-africains sont censés apprendre et maîtriser au moins deux langues sud-africaines ( comme matière ou LdI ou les deux à la fois ) pendant la période de scolarité obligatoire.
- Les écoles seront vivement encouragées à enseigner au moins une des langues officielles africaines ( l'afrikaans n'entre pas dans cette catégorie ).
- L'apprentissage d'une troisième langue est vivement recommandé. Il pourrait s'agir, le cas échéant, des langues non officielles qu'utilisent les Sud-Africains, comme le gujarati, le hindi ou le portugais ( Luckett 1994 ).

### **Botswana**

Le système éducatif du Botswana est considéré comme l'un des meilleurs en Afrique, du point de vue de l'accès et de la qualité ( USAID 1994 ). Le taux brut de scolarisation ( TBS ) dans l'enseignement primaire est estimé à 116 % et le taux net de scolarisation ( TNS ) à 97 %. Parmi les enfants inscrits en première année, 84 % atteignent la cinquième année. Les enseignants sont parmi les plus qualifiés du continent ( UNESCO 1995 ).

La politique actuelle du Botswana en matière de LdI est la suivante :

- Jusqu'à la quatrième année du cycle primaire, le setswana est la LdI et l'anglais, une matière enseignée.
- À partir de la cinquième année, l'anglais devient la LdI et le setswana une matière.

En dépit de la signification socio-culturelle du setswana ( langue d'unité et d'identité culturelle ), la mise en œuvre de cette politique s'avère problématique en raison de l'attitude des enseignants, des élèves et des parents. Le setswana est considéré comme dépourvu d'intérêt académique et sans intérêt pour la société, en général ( Nyati-Ramahobo 1991 ).

### **Kenya**

Du point de vue de l'accès et de la qualité, le système éducatif du Kenya, tout au moins au niveau de l'enseignement primaire, est également classé parmi les meilleurs en Afrique ( UNESCO 1995 ). Le TNS en enseignement primaire se situe

à 91 % et on estime que 77 % des élèves inscrits en première année atteignent la cinquième année ( UNESCO 1995 ).

À l'indépendance, la situation socio-linguistique du Kenya se présentait comme suit :

- L'anglais jouissait d'un grand prestige.
- Le kiswahili s'est imposé comme langue véhiculaire locale, faisant du Kenya ( sous l'angle de la typologie socio-linguistique des États africains indépendants ), un « État linguistiquement hétérogène doté d'une ou plusieurs langues africaines dominantes » ( Alexandre 1967, p. 89 ).
- Il y avait une quarantaine de langues locales appartenant à trois grandes familles de langues africaines : le bantou ( majoritaire ), le nilotique ( venant en deuxième position ) et, enfin, le cushitique. Selon Heine et Mohlig ( 1980 ), près du tiers des Kenyans parle une seule de ces langues. Jusque vers les années 1980, la majorité de ces langues n'avaient même pas d'orthographe, encore moins une quelconque forme de littérature ( Grimes 1984 ).

C'est dans ce contexte que les responsables de l'éducation ont eu à formuler une politique de LdI.

À présent, la politique linguistique du système éducatif kenyan est la suivante :

- La langue de la zone linguistique ( c'est-à-dire la langue dominante dans l'aire d'implantation de l'école ) sert de LdI pendant les trois premières années du cycle primaire.
- L'anglais est une matière obligatoire, de la première année du primaire à la dernière année du secondaire, et sert de LdI de la quatrième année du cycle primaire à la fin des études universitaires. ( Il convient de noter qu'il y a des localités où les enseignants ont décidé de faire de l'anglais la langue de la zone d'implantation de l'école. )
- Le kiswahili est une matière obligatoire, de la première année du primaire à la dernière année du secondaire. C'est également la LdI des trois premières années du cycle primaire, partout où les enseignants décident qu'il s'agit de la langue de la zone d'implantation de l'école.

## Mali

Au Mali, le développement du système d'éducation est pratiquement parti de zéro. Au moment de son accession à l'indépendance, ce pays n'avait, pour ainsi dire, pas de ressources humaines. À titre d'exemple, le taux d'alphabétisation n'était que de 10 %, le TBS de 12 % au primaire et l'enseignement secondaire et tertiaire n'existaient presque pas ( Touré 1982 ). À présent, les taux sont respectivement de 31, 25, 7 et 2 % ( UNESCO 1995 ).

Entre 1960 et 1962, le Mali a entrepris une réforme scolaire afin de créer un système d'éducation plus adapté aux réalités socio-économiques du pays. Les objectifs de cette réforme étaient les suivants :

- une éducation de masse sans compromis sur la qualité ;
- une éducation permettant de disposer, dans les meilleurs délais et à moindre frais, de tous les cadres nécessaires à la mise en œuvre des différents plans de développement du pays ;
- une éducation préservant et perpétuant une culture proprement malienne ;
- une éducation dont le contenu repose sur les idéaux maliens tout en respectant les valeurs universellement admises ;
- une éducation de « décolonisation des esprits » ( Touré 1982, p. 192 ).

Au premier abord, les réformes entreprises par le Mali de 1960 à 1962 se démarquaient nettement du système d'éducation colonial français. L'enseignement primaire est passé d'un cycle de 6 ans, sous le système colonial, à un cycle de 9 ans. L'examen marquant la fin des études primaires, célèbre pour sa fonction de sélection, a été annulé ( Touré 1982 ).

Cependant, l'examen minutieux des réformes scolaires mises en œuvre entre 1960 et 1962 montre que les éléments qui rendaient le système d'éducation colonial français discordant dans les sociétés africaines n'avaient pas été éliminés, en particulier le programme scolaire dépassé qui mettait l'accent sur la maîtrise du français.

Après des années d'expérimentation de la langue maternelle comme LdI en enseignement scolaire et non scolaire, le Mali s'apprête à mettre en place un nouveau système éducatif dénommé Nouvelle école fondamentale ( NEF ). L'une des caractéristiques essentielles de ce système est l'utilisation de la langue mater-

nelle comme LdI dans les trois premières années de l'enseignement primaire. Pour l'instant, la NEF n'a pas encore été mise en œuvre en raison de l'opposition des principaux acteurs ( enseignants, étudiants, partis politiques ).

## Nigeria

La puissance économique du Nigeria lui permet de s'offrir un système d'éducation supérieur à la moyenne. Le TBS est de 90 % en enseignement primaire et 84 % des enfants inscrits en première année atteignent la cinquième année. L'enseignement aux niveaux secondaire et tertiaire est également parmi les meilleurs en Afrique, en termes d'accès et de qualité ( UNESCO 1995 ).

Dans la politique nationale en matière d'éducation énoncée en 1977, le gouvernement du Nigeria fait deux déclarations essentielles concernant l'importance de la langue dans le système éducatif, à savoir : l'utilisation de la langue maternelle en enseignement et de certaines langues locales afin d'assurer l'unité nationale ( Chumbow 1990 ).

Il convient de noter qu'à l'instar de la plupart des pays anglophones d'Afrique, le Nigeria utilisait les langues maternelles comme LdI dans les premières années de l'éducation primaire, bien avant l'accession à l'indépendance. La politique coloniale britannique en matière d'éducation a reconnu très tôt l'importance de la langue maternelle, surtout à la suite du rapport Phelps-Stokes ( AEC 1922; voir également Wilson 1977 ). La politique adoptée en 1977 ciblait expressément l'éducation préscolaire, le gouvernement souhaitant :

- assurer une transition harmonieuse de la maison à l'école ;
- préparer les enfants à l'enseignement primaire.

À ces fins, le gouvernement s'est engagé à faire en sorte que la LdI soit principalement la langue maternelle ou la langue de la communauté environnante. Des institutions ont été créées pour promouvoir le développement des langues nigérianes ( Chumbow 1990 ).

## Tanzanie

Malgré le recul récent du TBS ( il est passé de 95 % en 1980 à 70 % en 1995 ) et du TNS ( il a chuté de 67 % à 50 % sur la même période ), le système éducatif de la Tanzanie n'en demeure pas moins efficace. En effet, 83 % des enfants inscrits en première année atteignent la cinquième année ( UNESCO 1995 ).

À l'indépendance du Tanganyika ( actuelle Tanzanie avant l'union avec Zanzibar ), en 1961, le nouveau gouvernement a tenté de résoudre les problèmes

découlant de plus de 60 ans de domination coloniale. Une des principales questions à résoudre était celle de l'intégration raciale des écoles. Jusque là, la ségrégation des écoles reposait sur des considérations raciales. Il y avait des écoles européennes, asiatiques et africaines dont les programmes et les LdI différaient. La seconde question, et sans doute la plus décisive relativement à la politique linguistique après l'indépendance, touchait la Déclaration d'Arusha de 1967 et la politique d'éducation pour l'autosuffisance ( EPA ), partie intégrante de la nouvelle philosophie prônant le socialisme et l'autosuffisance. Ainsi, lorsqu'en 1967 le kiswahili a été déclaré LdI de l'ensemble du système d'éducation primaire, la mesure visait, en partie, à faciliter l'intégration raciale ( Morrison 1976 ).

Cependant, il semble que cette décision ait été essentiellement motivée par la nouvelle réflexion de Julius Nyerere sur l'éducation, telle qu'inscrite dans la politique EPA ( Nyerere 1968 ). L'égalitarisme en était la doctrine centrale et la décision de mettre l'éducation à la portée de tous a été considérée comme un important instrument favorisant la cohésion sociale. L'éducation primaire universelle promise dans le document a été, pour les masses, le signe que leurs intérêts seraient enfin pris en compte ( Roy-Campbell 1992 ).

Dans le cadre de cette nouvelle philosophie de l'éducation, l'enseignement primaire avait pour mission de préparer les jeunes à devenir des citoyens utiles en zones rurales ( où la plupart d'entre eux étaient appelés à vivre ). Cet enseignement devait être exhaustif. La LdI la mieux indiquée pour ce type d'éducation était, estimait-on, le kiswahili et non l'anglais.

À l'heure actuelle, la politique de la Tanzanie en matière de LdI est la suivante :

- Le kiswahili est la LdI de l'enseignement primaire.
- L'anglais est la LdI, et le kiswahili une matière, aux niveaux supérieurs.

## Chapter 1

# POLICY CONTEXTS IN AFRICA: ISSUES, PROBLEMS, AND CONSTRAINTS

### Linguistic environment

Linguists disagree about many aspects of the language situation in Africa, but there is no controversy about the fact that, as a continent, Africa presents the most complex linguistic picture in the world. This complexity is due not only to the number of languages spoken by Africans but also to the diversity of the language families and of the functions assigned to the various languages spoken in the same country and, in many cases, by the same individual. Across the continent, the language situation varies widely: some countries have only one indigenous language, such as Burundi, where everyone speaks a dialect of Kirundi; other countries have hundreds of indigenous languages, such as Nigeria, which has at least 400. This internal complexity is not just a matter of the number of languages — it is, above all, also a matter of the relative power and status of the languages.

In practically every African country, the most prestigious language is that of the former colonial master (English, French, or Portuguese). In some cases, such as Cameroon, there are two such languages in the same country. These languages of the colonial masters, also called languages of wider communication (LWCs), are perceived as languages of international communication. LWCs have been given official status in almost all African countries, sometimes with an indigenous counterpart, such as Kiswahili in Kenya or Somali in Somalia (Table 1). LWCs are, therefore, used as LoIs, as official languages of governments and administration, and as languages of the modern economy.

For a child, the situation may be even more complex. At school age, a child may speak the ethnic language(s) used at home and in the immediate neighbourhood. In Kenya, for example, a child may go to a school where his or her mother tongue is the LoI in the first 3 years of education. The child, however, has then to immediately start learning two other languages: Kiswahili, the indigenous national language; and English, the official language (which becomes the LoI from the fourth grade onward). In other situations, a child may have one of these two other languages (Kiswahili or English) as the LoI on the very first encounter with a teacher, which is usually the case in urban settings.



**Table 1.** Distribution of official languages in sub-Saharan Africa.

Language	Number of countries where it is the official language
French	19
English	17
Major African language (e.g., Kiswahili, Hausa, Somali)	8
Portuguese <sup>a</sup>	5
Arabic	4
Spanish	1

Source: Bamgbose (1991, p. 31).

<sup>a</sup> Added to the original table.

Thus, the choice of LoI in Africa involves allocating educational functions to languages of two or three different types: the mother tongue (understood simply as the home language); the official language; and, where the official language is an LWC, the national language (which could be the mother tongue).

## The issues

The choice of an LoI in any country involves a wide range of policy issues, from broad ideological and socioeconomic concerns to purely educational considerations. Table 2 is a summary of some of these issues, as identified by researchers.

### Ideological issues

The ideological issues concern the role of language in the expression of the African spirit and the projection of the African world view. Generally, it is argued that people educated in a foreign language cannot confidently express their community spirit or project their community's world view, especially if their spirit and world view have to compete with those embodied in the foreign languages used in African education (Moumouni 1967). This argument presupposes the need to express the national spirit of an African country. A counter argument, based on the same premise, states that the national spirit should not be taken for granted — that spirit has to be cultivated, and the school system has an important role to play in this.

### Socioeconomic issues

The literature provides no consistent evidence on the role of language in socio-economic development. On the one hand, some research shows that most linguistically heterogeneous countries have very low per capita gross national products,

**Table 2.** Issues and policy approaches in the choice of Lol.

Issues	Policy approaches
<b>Multiethnicity</b> Because there are linguistically diverse ethnic groups in the country, the choice of any indigenous language as the official language or Lol could be politically divisive	<b>Ideological</b> National integration (nation-building) requires a unifying language <i>Question:</i> Which language (mother tongue, lingua franca, or LWC) should be given official status?
<b>Unequal participation</b> In many African countries, participation in socioeconomic development is limited to the minority elites because of their ability to use the official languages	<b>Socioeconomic</b> Development requires that all segments of the population participate in political and economic matters <i>Question:</i> What language policy is best for development?
<b>Inefficient education systems</b> Education systems in Africa are marred with problems (pedagogical, financial, relevancy, etc.)	<b>Educational</b> Effective and efficient transmission of cognitive skills and values is the bedrock of any educational system <i>Question:</i> What is the most suitable Lol for the cognitive development of the African child?

Note: Lol, language of instruction; LWC, language of wider communication.

whereas linguistically homogeneous countries tend to have higher ones (Banks and Textor 1965). The explanation for this state of affairs, according to one researcher, is that "language diversity slows down economic development by, for example, breaking occupational mobility, reducing the number of people available for mobilization into the modern sector of the economy, decreasing efficiency and preventing the diffusion of innovative techniques" (Pool 1972, p. 214).

On the other hand, using the same data as Banks and Textor (1965) had used, Fishman (1968) could not establish a correlation between linguistic heterogeneity and low economic development — the many "deviant" countries (rich but heterogeneous; poor but homogeneous) make this relationship a tenuous one. Furthermore, the concept of ethnically homogeneous countries has been challenged. According to Connor (1972), only 37 out of 132 countries surveyed (28%) could be described as ethnically homogeneous (a country is considered ethnically homogeneous if one ethnic group represents 90% of the total population). Thus, as Bamgbose (1991, p. 38) put it, "national development, even when narrowly defined as socioeconomic development, ... has to take place in the context of linguistic and ethnic heterogeneity."

What has been clearly established, however, is that illiteracy goes hand in hand with poverty (UNESCO 1976a, b). Countries with low per capita incomes tend to have the highest illiteracy and birth rates in the world. Countries where illiteracy has been defeated show improvements in attitudes and socioeconomic

gains. Because the acquisition of literacy is part and parcel of the educational process, it is important to discuss the crucial role of language in education.

### **Educational issues**

In the literature on the role of language in education in multilingual countries, two issues predominate: language and cognitive development; and language and the relevance of education to society.

With regard to language and cognitive development, a large body of research (as we shall see subsequently) has demonstrated the importance of instruction in the mother tongue in the early years of a child's education. Experiences in Africa and many other parts of the world show that cognitive development is achieved faster if the mother tongue, rather than an LWC, is used as the LoI in primary education (Bamgbose 1984; Yates 1995). Nonetheless, the most intractable LoI issue in Africa (and in most multilingual countries for that matter) is which of the three languages (mother tongue, lingua franca, and LWC) should be used and for what purpose.

The consensus among researchers is that the choice of any indigenous language as the LoI should be made only after consideration of the following questions, raised by Mazaba and Nthepe (1979, p. 165):

Is [the language] a spoken language, a transliterated language, a written language? Is there available in this language general meta-linguistic material (grammars, dictionaries etc) and/or teaching material (reading books, grammars, exercise books, audio-visual or audio-lingual material)? Are there teachers trained to teach this language (speaking it is not enough)?

The availability of metalinguistic materials is related to the heavy cost of developing learning materials in mother tongues, cited as one of the hindrances to the formulation of language policies in Africa (particularly in Francophone countries). However, research is now showing that the costs of producing such materials can be reduced. Breakthroughs in computer technology, such as a desktop publishing, are opening up bright prospects for publishers in Africa (Hutchison 1995).

Concerning language and the relevance of education to society (an issue closely related to the ideological and socioeconomic concerns), research underscores the importance of policymakers' taking into account people's attitudes toward language. How learners and their families perceive the status of a language has been correlated with rejection or acceptance of an LoI (Roy-Campbell 1992; Okwany 1993).

## **The case studies: education systems, policy contexts, and LoI-policy formulation**

### **Botswana**

In terms of both access and quality, the education system in Botswana is considered one of the best in Africa (USAID 1994). The gross enrollment rate (GER) at primary level is estimated at 116%; the net enrollment rate (NER), at 97%. Eighty-four percent of the children enrolled in the first grade make it to the fifth grade. Teachers throughout the system are among the most qualified on the continent (UNESCO 1995).

The present LoI policy in Botswana is as follows:

- Up to the fourth grade, Setswana is the LoI, and English is taught as a subject.
- From the fifth grade on, English becomes the LoI and Setswana is taught as a subject.

Despite Setswana's sociocultural significance (it is the language of unity and of cultural identity), the implementation of the policy has become problematic because of the attitudes of teachers, students, and parents. Setswana is perceived as being irrelevant both to academic achievement and to society (Nyati-Ramahobo 1991).

### **Kenya**

In terms of access and quality, Kenya's education system, at least at the primary level, is also considered as one of the best on the continent (UNESCO 1995). According to UNESCO (1995), the NER at the primary level is 91%, and an estimated 77% of the first-grade cohort makes it to the fifth grade.

At independence, the state of sociolinguistic affairs in Kenya was as follows:

- English enjoyed a position of prestige among Kenyan languages.
- Kiswahili established itself as an indigenous lingua franca, which made Kenya — in terms of a sociolinguistic typology of independent African states — a “linguistically heterogeneous state, with one or several dominant African languages” (Alexandre 1967, p. 89).

- There were about 40 different indigenous languages belonging to 3 different African-language families: Bantu (the majority), Nilotic (the second largest group), and Cushitic (the smallest group). According to Heine and Mohlig (1980), about one-third of Kenyans speak only one of these languages. Until the 1980s, many of the indigenous languages did not even have a written form, let alone any form of written literature (Grimes 1984).

This was the situation that education policymakers had to contend with in formulating an LoI policy for Kenya.

At present, the language policy in the Kenyan education system is as follows:

- The language of the catchment area (the dominant language of the school's neighbourhood) is used as the LoI for the first 3 years of primary-school education.
- English is taught as a compulsory subject from the first year of primary school up to the last year of secondary school and is used as the LoI from the fourth year of primary school to the final year of university. (There are places where teachers have decided that English is the language of the catchment area.)
- Kiswahili is taught as a compulsory subject from the first year of primary school up to the last year of secondary school. (Kiswahili is also used as the LoI for the first 3 years of primary school if local teachers decide that it is the language of the catchment area.)

## **Mali**

In Mali, educational development started almost from scratch. At independence, human-resources development was abysmally low. For example, the literacy rate was a mere 10%, the primary GER was 12%, and the enrollment rates at the secondary and tertiary levels were almost nonexistent (Touré 1982). Today, the rates are 31, 25, 7, and 2%, respectively (UNESCO 1995).

Between 1960 and 1962, Mali embarked on a school reform aimed at creating a school system more in tune with Malian socioeconomic realities. The goals of that reform were the following:

- Mass education in which quality is not jeopardized;

- An education capable of providing, within the shortest possible time and with minimum expenditure, all the managerial staff the country needs for its development plans;
- An education that preserves and perpetuates a distinctively Malian culture;
- An education whose content is based on Malian ideals but also respects universally acceptable values; and
- An education that “decolonizes the mind” (Touré 1982, p. 192).

On the face of it, the Malian reform efforts of 1960–62 resulted in a considerable departure from the French colonial education system. The primary level was expanded from the 6-year cycle of the colonial system to a 9-year cycle. The examination at the end of the primary cycle, with its notorious sorting function, was canceled (Touré 1982).

However, a close look at the goals of the 1960–62 educational reform shows that the characteristics that made the French colonial education system a mismatch for African societies were still all present, in particular an obsolete curriculum with an emphasis on mastering the French language.

After many years of experimenting with mother-tongue LoI in both the nonformal and the formal systems, Mali is once again on the verge of launching a new education system, called the *Nouvelle école fondamentale* (NEF, the new primary school). One of the most important characteristics of this system is the use of the mother tongue as the LoI in the first 3 years of primary education. However, the NEF has not been implemented yet because of resistance from the stakeholders (teachers, students, and political parties).

## Nigeria

The strong economy of Nigeria affords it an above average education system. The GER at the primary level is 90%, and 84% of children enrolled in first grade make it to the fifth grade. In terms of access and quality, education at the secondary and tertiary levels is among the best in Africa (UNESCO 1995).

In its 1977 National Policy on Education, the government of Nigeria made two key pronouncements on the importance of language in the educational system: the mother tongue would be used in education; and some Nigerian languages would be used for achieving national unity (Chumbow 1990).

It is worth noting that Nigeria, like most Anglophone African countries, has been using mother tongues as LoIs at the lower levels of primary education since before independence. The British colonial education policy recognized the importance of the mother tongue very early on, mainly as a result of the Phelps–Stokes report (AEC 1922); see also Wilson (1977). The 1977 policy was specifically geared to preprimary education; the government was seeking to

- Effect a smooth transition from home to school; and
- Prepare the child for the primary level of education.

To these ends, the government committed itself to ensuring that the LoI would principally be the mother tongue or the language of the immediate community. Institutions were created to promote the development of Nigerian languages (Chumbow 1990).

### **South Africa**

The South African education system during the Apartheid years was characterized by a curriculum that served the interests of the white minority: second-rate education for blacks; and the imposition of an LoI policy that favoured Afrikaans and English at the expense of African languages. African languages were totally excluded from public life.

The African National Congress (ANC) has issued a proposal for a new language policy. The premises of this proposal are the recognition of the multilingual reality of South Africa; and the establishment of the official status of the 11 South African languages (Afrikaans, English, siNdebele, sePedi, seSotho, siSwati, xi-Tsonga, Setswana, luVenda, siXhosa, and siZulu). The policy is also based on the following principles:

- The right of individuals to choose which language to study and which language to use as an LoI;
- The right of individuals to develop, in the language of their choice, the linguistic skills they need to fully participate in national, provincial, and local life; and
- The need to promote and develop previously disadvantaged and neglected South African languages.

The ANC education-policy document suggests that each school and educational institution draw up its own language policy, based on the following guidelines:

- All South African children should be expected to acquire a high degree of proficiency in at least two South African languages (as a subject or as an LoI, or both) throughout the period of compulsory schooling.
- Schools will be strongly encouraged to offer at least one of the official African languages (Afrikaans is not included in this category).
- The learning of a third language will be strongly encouraged. This could include, where possible, languages used by South Africans (other than the official languages), such as Gujarati, Hindi, and Portuguese (Luckett 1994).

## **Tanzania**

In Tanzania, setbacks occurred in both GER and NER in recent years. In 1980 GER was 95%, but by 1995 it had decreased to 70%; in the same period, NER decreased from 67% to 50%. Nevertheless, the education system is still efficient. Eighty-three percent of the children enrolled in the first grade make it to the fifth grade (UNESCO 1995).

When Tanganyika (present-day Tanzania, before the union with Zanzibar) gained independence in 1961, the new government sought to address the problems created by more than 60 years of colonial domination. One of the issues was the racial integration of schools. Hitherto, schools had been segregated along racial lines. There were European, Asian, and African schools. These had different curricula and used different LoIs. The second, perhaps more decisive, issue affecting language policy after independence was the Arusha Declaration of 1967 and the policy of education for self-reliance (ESR), which was part and parcel of the new philosophy of socialism and self-reliance. So, in 1967, when Kiswahili was declared the LoI in the entire primary-school system, the step was partly meant to facilitate racial integration (Morrison 1976).

However, the most crucial motivation for this move seemed to be Julius Nyerere's new ways of thinking about education, as embodied in ESR (Nyerere 1968). Egalitarianism was a central tenet of ESR, and making basic education accessible to all members of society was perceived as a key means of promoting social cohesion. The promise of universal primary education in the ESR document



was a signal to the masses that their interests were finally to be addressed (Roy-Campbell 1992).

Within the context of this new philosophy of education in Tanzania, primary education was to prepare young people to be useful citizens in rural areas (where most of them would live), and it was to be complete in itself. The most effective LoI for this type of education was thought to be Kiswahili, not English.

At present, the LoI policy of Tanzania is as follows:

- Kiswahili is the LoI in primary education.
- English is the LoI and Kiswahili is a subject in the upper levels.

## Chapitre 2

### CONCLUSIONS DES ÉTUDES

#### **Relations entre LdI et résultats scolaires : développement des capacités cognitives et acquisition des langues**

Compte tenu de la profusion de données collectées, en Afrique et hors d'Afrique, en faveur de l'utilisation des langues maternelles comme LdI, les linguistes s'accordent pour dire que :

- faire de la langue que l'enfant parle au foyer la LdI des premières années d'éducation comporte des avantages cognitifs ( Cummins 1979 ) ;
- lorsque la langue parlée au foyer est différente de la LdI utilisée en classe, il en résulte des difficultés pédagogiques et cognitives liées à la LdI ( Klein 1994 ).

#### **Expériences africaines**

Parmi les expériences les plus concluantes menées en Afrique sur le sujet, on peut citer le cas de la politique nationale du Nigeria en matière d'alphabétisation dans les langues maternelles et le projet expérimental d'Ife. Lancé en 1970, ce projet reposait sur le sentiment « que la politique nationale d'éducation par les langues maternelles [ ... ] n'a produit, en 1970, que des apprenants pour le moins imparfaits » ( Akinnaso 1993, p. 264 ). Pour mettre cette assertion à l'épreuve, l'État nigérian d'Ife a mené une expérience sur l'utilisation des langues maternelles en tant que LdI sur les six années du cycle primaire. Une étude comparative du projet expérimental d'Ife et des écoles normales nigérianes a été entreprise. En voici quelques grandes conclusions :

- Les élèves des écoles couvertes par le projet ont obtenu, sur le plan cognitif et scolaire, des résultats supérieurs à ceux de leurs homologues des écoles normales.

- Les élèves ayant reçu, pendant les six années du cycle primaire, une éducation en yoruba ne présentaient pas moins d'aptitudes en anglais que les élèves scolarisés en anglais pendant les trois dernières années.
- Les acquis des élèves scolarisés dans leur langue maternelle seraient d'ordre culturel, affectif, cognitif, socio-psychologique, pédagogique, *etc.* ( Akinnaso 1993 ).

Cependant, il convient de relever les observations scientifiques d'Akinnaso ( 1993, p. 70 ) concernant ces résultats. La nécessité d'être prudent est clairement formulée :

*[ ... ] les résultats du projet [ d'Ife ] ont été amplifiés par un faisceau de facteurs non linguistiques : changement de programmes scolaires, utilisation de nouveau matériel didactique, recours à des enseignants expérimentés qui ont également reçu une formation complémentaire, modification des pratiques scolaires en classe et plus grande attention accordée aux classes expérimentales ( en particulier pour l'enseignement en anglais ).*

[ Traduction de l'auteur. ]

Au Mali, une tentative analogue d'évaluation des acquis cognitifs des élèves d'écoles expérimentales utilisant les langues maternelles comme LdI a été menée en 1985. Une étude longitudinale comparative a été entreprise à partir de petits échantillons asymétriques. On a comparé 115 élèves des écoles expérimentales à 340 élèves des écoles francophones de même niveau ( première année ) sur une période de 6 ans. Sur l'ensemble du groupe des écoles expérimentales, 46,1 % des élèves ont atteint la sixième année sans redoublement, contre 7,5 % seulement dans les écoles francophones ( MEB 1996 ). En dépit de sa faiblesse méthodologique, cette étude montre que l'utilisation des langues maternelles est un des facteurs qui empêchent le redoublement.

Au Kenya, Cleghorn *et al.* ( 1989 ) ont mené une étude sur 2 ans, pendant lesquels plus de 100 cours d'anglais, de kiswahili et de sciences dispensés dans trois écoles kenyanes ont été observés pour déterminer l'impact de la politique linguistique et de l'enseignement des sciences dans les écoles primaires kenyanes. Les écoles ont été sélectionnées de manière à refléter les pratiques réelles en matière de LdI dans les écoles kenyanes, sur la base de la politique décrite au chapitre 1 de ce document. Comme l'expliquent les chercheurs ( Cleghorn *et al.* 1989, p. 22 ) :

*Les trois écoles où cette étude a été menée sont représentatives de la variété linguistique du Kenya : l'une d'elles [ école n° 1 ] est une école*

*urbaine où l'instruction est dispensée en anglais dès le début ; la deuxième [ école n° 2 ] est une école périurbaine où l'anglais et le kiswahili — deuxièmes langues pour la plupart des élèves — sont les premières LdI ; la troisième école [ école n° 3 ] est située dans un district rural où le dholuo [ luo ], langue vernaculaire locale, est la troisième LdI dès le début de la scolarité. Dans les deux premières écoles, l'instruction est essentiellement dispensée en anglais dans les dernières années du cycle primaire [ niveaux 4-8 ], mais dans la troisième école, le luo était utilisé bien au-delà de la quatrième année de scolarité [ cours élémentaire ].*

[Traduction de l'auteur.]

Une des principales conclusions de l'étude ( Cleghorn *et al.* 1989, p. 27 ) est la suivante :

*Les résultats des examens d'anglais, de mathématiques, de sciences et de kiswahili montrent que les élèves de l'école n° 1 ont obtenu des essential notes supérieures à celles des élèves de l'école n° 2 ou 3, mais les élèves de l'école n° 3 ont obtenu de meilleures notes que ceux de l'école n° 2 dans toutes les matières, à l'exception du kiswahili.*

[ Traduction de l'auteur. ]

Bien que cette étude semble discréditer le rôle de la langue maternelle comme LdI dans le développement cognitif, en fait, elle attire l'attention sur une variété de facteurs non linguistiques pouvant expliquer les résultats de chacune des trois écoles. Ces facteurs pourraient englober les changements de programmes, l'utilisation de nouveau matériel didactique, le recours à des enseignants formés et expérimentés et l'utilisation de nouvelles méthodes. Il convient également de noter que l'anglais est la langue maternelle de nombreux enfants kenyans vivant dans les zones urbaines.

En Afrique du Sud, l'étude d'un programme bilingue de transition ( le projet Threshold ) a été menée en 1990. Dans le cadre de ce projet, l'anglais remplace la langue maternelle comme LdI à partir de la troisième année du cycle primaire. L'étude avait pour objet d'évaluer les capacités cognitives des élèves inscrits à ce programme. Selon Luckett ( 1994, p. 5 ), « les élèves ne pouvaient pas expliquer en anglais ce qu'ils savaient déjà dans leur première langue ; ils ne pouvaient non plus transposer dans leur première langue les nouvelles connaissances acquises à l'aide de l'anglais ».

La principale conclusion de l'étude est la suivante : les programmes bilingues dans lesquels une autre langue remplace la langue maternelle comme LdI avant que l'enfant n'atteigne un certain âge ou un certain niveau de capacités de

cognition — ce que Cummins ( 1979 ) appelle aptitude linguistique pour la cognition académique — se soldent par un échec ( Luckett 1994 ).

Aucune recherche concernant le cycle primaire n'a été menée jusqu'ici en Tanzanie pour déterminer si les capacités cognitives des élèves ayant le kiswahili pour LdI sont meilleures ou pires que celle des élèves utilisant l'anglais. Cependant, une étude concernant le cycle secondaire en Tanzanie ( Mlama et Materu 1978 ) montre sans équivoque la supériorité de l'enseignement en kiswahili par rapport à l'anglais, pour ce qui est de l'acquisition des connaissances. Elle révèle, par exemple, que lorsqu'une question est posée en anglais, la réponse des élèves est souvent incohérente et sans rapport avec la question, ce qui signifie qu'ils ne l'ont pas comprise ou sont incapables de répondre en anglais. La même question posée en kiswahili donne lieu à des réponses appropriées et rationnelles. On suppose qu'il en serait de même au cycle primaire, et peut-être de manière plus accentuée, les élèves y étant encore moins exposés à l'anglais.

On a parlé de baisse du niveau de l'éducation primaire en Tanzanie, mais il n'est pas démontré qu'on puisse attribuer cette baisse au kiswahili en tant que LdI. Mvungi ( 1974 ) affirme qu'elle est imputable à des facteurs sans rapport avec la LdI, notamment l'absence de moyens appropriés, la mauvaise formation des enseignants ou leur démotivation causés par les maigres salaires.

### **Expériences ailleurs qu'en Afrique**

La question de l'utilisation de la langue maternelle comme LdI n'est pas spécifique à l'Afrique. On peut tirer des leçons précieuses de l'expérience d'autres pays. Les expériences évaluées ici sont celles de la Grande-Bretagne et des États-Unis qui ont connu une arrivée massive d'immigrants venant du monde entier. L'immigration pose le problème de l'intégration culturelle et linguistique de groupes divers dans le tissu social occidental. La Grande-Bretagne et les États-Unis ont d'abord adopté une approche assimilatrice pour intégrer les enfants des immigrants ( principe de l'apprentissage de la langue par immersion ). Cependant, vers les années 1980, les lacunes de la théorie de l'immersion sont devenues visibles. Les enfants des immigrants étaient en retard sur le plan scolaire et sont ainsi devenues un sujet de préoccupation pour le gouvernement ( Klein 1994 ).

De 1978 à 1981, l'University of Bradford ( Grande-Bretagne ) a observé les effets d'un programme annuel bilingue sur des enfants de 5 ans parlant le pendjabi. Un groupe témoin qui n'utilisait que l'anglais a obtenu des résultats nettement inférieurs à ceux des enfants dont le programme était dispensé en partie en anglais, en partie en pendjabi, par un enseignant bilingue. Le même constat a été fait avec des enfants parlant l'italien ( Klein 1994 ). En fait, les linguistes ont démontré que langue et pensée sont inextricablement imbriquées et que les enfants

ont besoin, pour le développement de leurs aptitudes cognitives, d'une langue autour de laquelle organiser et développer leur pensée ( Cummins 1979 ).

Aux États-Unis, le centre de l'University of California pour l'éducation et la recherche concernant les minorités a mené l'une des études longitudinales les plus complètes réalisées à ce jour ( 1981–1991 ) sur les programmes d'éducation bilingue. Cette étude avait pour objectif de déterminer si le fait d'instruire les élèves hispanophones ( dont les aptitudes en anglais étaient limitées ) uniquement en anglais ou en combinant l'anglais et l'espagnol leur permettait de « rattraper » leurs pairs anglophones de naissance dans le domaine des connaissances de base ( lecture en anglais, étude des langues et mathématiques ). On a constitué un échantillon d'élèves provenant de 51 écoles réparties sur cinq États. Des données ont été collectées auprès des élèves comme des parents. L'étude portait sur trois catégories de programmes :

- l'immersion en anglais — pratiquement tout l'enseignement était dispensé en anglais par des enseignants bilingues ayant appris l'anglais comme langue seconde ( ALS ) ;
- le programme bilingue de cycle court — l'instruction dans la langue du foyer, limitée à moins de 40 minutes par jour, était dispensée sur 2 ou 3 ans au maximum ; les enseignants étaient qualifiés pour l'enseignement bilingue ou pour l'enseignement de l'ALS ;
- le programme bilingue de cycle long — l'instruction dans la langue du foyer représentait 40 à 50 % de l'horaire journalier, jusqu'à la quatrième année du cycle.

Les conclusions de l'étude sont les suivantes :

- La langue maternelle est effectivement la principale langue d'apprentissage comme le montrent les différences de performance entre élèves du programme d'immersion en anglais et ceux du programme bilingue de cycle long. Ces derniers ont obtenu des notes nettement meilleures dans les trois matières de base citées plus haut.
- Le passage rapide à des programmes dispensés exclusivement en anglais n'est pas une bonne démarche. Les élèves ne parviennent pas à acquérir ou à développer des aptitudes linguistiques et cognitives à l'aide de la première langue.

- L'acquisition efficace de la deuxième langue peut être obtenue en consacrant 50 % de l'horaire scolaire à des cours thématiques dispensés dans la deuxième langue.
- Un programme bilingue ou multilingue supplémentaire, combiné à une approche intégrée du programme scolaire, donne les meilleurs résultats en termes d'acquisition de connaissances et d'aptitudes dans la deuxième langue ( Ramirez 1994 ).

### **Attitudes vis-à-vis des langues**

Okwany ( 1993 ) a mené une étude sur les attitudes des élèves des établissements d'enseignement secondaire du Kenya à l'égard du kiswahili, la langue nationale, afin de collecter des informations pour l'évaluation du programme d'enseignement du kiswahili. Okwany a utilisé un échantillon stratifié et aléatoire de 483 élèves provenant de trois catégories d'écoles d'une province du Kenya. La méthode de vérification des motivations des attitudes ( Gardner et Smythe 1981 ) a été adaptée au contexte kenyan et appliquée à l'échantillon. Le questionnaire comportait sept variables d'attitudes à l'égard du kiswahili et tenait compte du sexe, du milieu ethnique et du type d'école. Des entretiens de groupe ont été également menés par des professeurs de kiswahili expérimentés, pour identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les attitudes. Les effets produits par l'adoption du kiswahili comme matière obligatoire ont été également examinés.

Les résultats montrent que, de manière générale, les élèves avaient une attitude intégratrice face au kiswahili ( désir d'appartenir à un groupe linguistique donné ), indépendamment de leur type d'école, leur milieu ethnique ou leur sexe. Ils montrent également que cette attitude était liée à des facteurs externes et internes au milieu scolaire. On a conclu que les trois variables les plus révélatrices de l'attitude générale des élèves à l'égard du kiswahili étaient le désir d'apprendre la langue, l'influence parentale ressentie et le degré de motivation.

Les différences d'attitudes étaient plutôt liées au type d'école et au groupe ethnique. Les élèves des écoles de commerce privées avaient systématiquement une attitude plus favorable au kiswahili, suivis de ceux des écoles publiques et de ceux des écoles privées réservées à l'élite. Proportionnellement, tous les élèves ont fait montre d'une attitude favorable à l'égard du kiswahili. Toutefois, l'attitude du groupe linguistique bantou était plus positive que celle des autres groupes. L'étude montre aussi que l'adoption du kiswahili comme matière obligatoire a non seulement renforcé la détermination des élèves à l'apprendre mais a également rehaussé le statut de cette langue.

## Expériences de mise en œuvre des politiques : les leçons à tirer

### Les énoncés de politique de Ldl : la nécessité de clarifier les objectifs

Une des principales leçons tirées des expériences du Kenya, du Nigeria et de la Tanzanie est que l'énoncé de politique doit comporter des objectifs précis. Dans le cas de la Tanzanie, par exemple, les objectifs concernant l'éducation primaire étaient clairs. Ainsi, en mai 1967, peu après la publication de l'énoncé de politique de Ldl, une circulaire précisant les modalités et le calendrier de mise en œuvre ont été envoyés à tous les responsables régionaux de l'éducation. Il était prévu que l'exécution du programme se ferait progressivement à partir de l'année scolaire 1967–1968, et qu'en 1973–1974, le kiswahili serait la Ldl utilisée dans l'ensemble du cycle primaire. Cette politique fut mise en œuvre comme prévu ( Roy-Campbell 1992 ).

Au Kenya, en revanche, la politique dite « de la zone linguistique » était imprécise. Les études menées sur la question montrent que cette politique a été interprétée de diverses manières lors de sa mise en œuvre ( Okombo 1996 ). La même imprécision caractérise la politique du Kenya visant à faire du kiswahili la langue nationale. Selon Bamgbose ( 1991, p. 113 ) :

*[ ... ] l'imprécision de la décision transparaît dans les modalités d'exécution préconisées. Celles-ci comprenaient une mesure obligeant tout Kenyan à s'adresser à ses compatriotes en kiswahili ( mesure inapplicable dans les faits, car le choix de la langue dépend de plusieurs facteurs, en particulier du sujet, du contexte et des rapports de rôle des interlocuteurs ) ainsi que la décision de faire du kiswahili la langue de l'administration, de soumettre les fonctionnaires à un test en kiswahili et de donner, à l'école, plus d'importance au kiswahili qu'à l'anglais. Non seulement on n'a fourni aucun détail sur la manière dont ces mesures devaient être exécutées, mais, en plus, les pratiques étaient à l'opposé des recommandations sans que personne n'y voit une quelconque contradiction [ ... ].*

[ Traduction de l'auteur. ]

Une autre leçon utile provient de l'expérience du Mali. Bien des pays ont du mal à passer de la phase pilote à celle de la mise en œuvre de la politique à l'échelle nationale et ce, même lorsque les résultats de la phase expérimentale sont concluants. Ce problème tient, semble-t-il, à l'insuffisance des stratégies de mobilisation. Les études menées en Tanzanie montrent que pour emporter l'adhésion de tous les intervenants et bénéficier de leur soutien, les politiques de langue doivent être précédées et accompagnées de vigoureuses campagnes de marketing social ( Bamgbose 1991 ; Rubagumya 1996 ).



### **Création d'un environnement propice à la mise en œuvre : planification linguistique**

La création d'un environnement propice à la mise en œuvre des politiques linguistiques est un facteur déterminant de leur succès, ce que Haloui ( 1996 ) appelle « aménagement linguistique ». Ce concept renvoie très exactement à la planification rigoureuse des activités de mise en œuvre.

Selon Bamgbose ( 1991 ), la planification linguistique recouvre deux catégories d'activités :

- les activités se rapportant au statut de la langue : elles concernent les décisions visant à assigner des fonctions à la langue ou aux langues dans un pays ( ces décisions sont généralement contenues dans l'énoncé de politique ) ;
- les activités se rapportant au corpus linguistique : les mesures visant à modifier la structure, l'orthographe, le vocabulaire, *etc.*, de la langue pour qu'elle réponde aux exigences des fonctions qui lui sont assignées.

Pour la mise en œuvre, la deuxième catégorie d'activités constitue un déterminant essentiel du succès de la politique linguistique. Les cas du Kenya et de la Tanzanie illustrent parfaitement ce point. En Tanzanie, par exemple, la politique concernant le kiswahili a été mise en œuvre par une multitude d'organismes aux fonctions bien précises. Ainsi, la planification de l'élaboration des programmes scolaires a été confiée aux groupes d'experts en kiswahili de l'Institut de l'éducation ; l'élaboration d'un lexique technique et administratif relevait du Conseil interministériel ; l'Institut de recherche en kiswahili a été chargé de concevoir le programme de recherche et de développement du vocabulaire de base ainsi que les publications correspondantes ; enfin, la coordination de l'ensemble des activités de ces organismes a été confiée au Conseil national du kiswahili ( Bamgbose 1991 ; Rubagumya 1996 ).

Au Kenya, en revanche, ce niveau de mobilisation et de planification rigoureuse a fait défaut ( Okombo 1996 ). L'environnement n'a pas été « aménagé » et, par conséquent, la politique de la zone linguistique de 1976 a été *de facto* remplacée par celle qu'avait formulée la Commission Ominde de 1964. L'anglais est de plus en plus utilisé comme LdI dans l'ensemble du système d'éducation, le kiswahili a consolidé son statut de matière obligatoire et les langues maternelles ont perdu du terrain en tant que LdI ( Bamgbose 1991 ).

La création d'organismes d'exécution doit aller de paire avec l'émergence d'une industrie de publication. Au Mali, par exemple, la publication assistée par

ordinateur a facilité la production d'un matériel didactique local accessible à tous ( Hutchison 1995 ). On peut également trouver des débouchés pour ce matériel en d'autres langues africaines. Au Sénégal, la Société pour la renaissance de la langue pular a tenté une expérience. Grâce à la publication assistée par ordinateur, cette société a publié le célèbre ouvrage de Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, et entrepris de le vendre à 1 500 XOF ( en 1997, 552,79 francs CFA [ XOF ] = 1 dollar américain [ USD ] ). L'offre n'a pu satisfaire la demande ( Hutchison 1995 ).

### **Problèmes de mise en œuvre : l'expérience de la Tanzanie**

Même avec des objectifs clairs et une planification judicieuse de la mise en œuvre, il subsiste toujours des problèmes techniques et socio-politiques que les décideurs doivent résoudre sur le terrain. Le cas de la Tanzanie en est un bon exemple.

#### **Problèmes techniques**

LEXIQUE TECHNIQUE INSUFFISANT ET INADAPTÉ — Un des problèmes identifiés par les chercheurs est celui de l'insuffisance et de l'inadaptation des lexiques techniques en kiswahili. Uisso ( 1991 ) soutient que de nombreux termes techniques sont difficiles à comprendre, bien des concepts écrits en kiswahili restent étrangers et nombre de définitions sont imprécises ou déforment les concepts qu'elles sont censées recouvrir. Riedmiller ( 1991 ) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que le problème n'est pas tant de créer de nouveaux termes techniques que de veiller à ce que les élèves comprennent les concepts.

COMPLEXITÉ DE LA SYNTAXE DES MANUELS SCOLAIRES — Khamisi ( 1991 ) montre que la complexité de la structure syntaxique des manuels de l'enseignement primaire contredit l'objectif visant à faire du kiswahili une LdI. Après avoir analysé les manuels de géographie, d'histoire, de kiswahili et de mathématiques, l'auteur relève que, contrairement aux autres livres, ceux consacrés à l'enseignement du kiswahili n'utilisent pas systématiquement la syntaxe recommandée.

PÉNURIE DE MANUELS SCOLAIRES ET DE LIVRES DE LECTURE COMPLÉMENTAIRE — Mgaya ( 1991 ) a mené une enquête sur les manuels scolaires et les livres de lecture complémentaire disponibles dans les écoles primaires tanzaniennes. Selon lui, ces manuels laissent beaucoup à désirer aux plans qualitatif et quantitatif. L'auteur relève, par exemple, que pour l'exercice budgétaire 1990–1991, le gouvernement n'a alloué que 400 TZS par élève et par année ( en 1997, 596 shillings tanzaniens [ TSH ] = 1 dollar américain [ USD ] ) pour l'achat des manuels, somme manifestement insuffisante, même pour le strict minimum

( Une situation analogue prévaut au Mali où les écoles primaires francophones sont correctement dotées de manuels alors que la plupart des écoles utilisant une langue maternelle malienne ne le sont pas. Les enseignants ne disposent, en général et pour leur seul usage, que d'un exemplaire en lambeaux d'un ancien manuel d'alphabétisation des adultes [ Hutchison 1995 ]. )

ENSEIGNEMENT DE L'ANCIEN PROGRAMME AU MOYEN DE LA NOUVELLE LDI — Pour l'enseignement des sciences, par exemple, on n'a guère tenté d'intégrer « les connaissances scolaires » à la vie quotidienne des élèves. Aussi, l'enseignement des sciences reste-t-il confiné à des « connaissances livresques », même en kiswahili ( Mvungi 1974 ). Abondant dans le même sens, Uisso ( 1991 ) affirme que le discours scientifique dans les écoles primaires semble limité à la salle de classe ; il est coupé des activités quotidiennes de la communauté. Selon ces deux chercheurs, si la situation reste inchangée, le kiswahili pourra difficilement servir à rapprocher la science de la vie quotidienne des élèves.

La formation pédagogique des instituteurs du cycle primaire est censée se faire en kiswahili. L'essentiel du matériel utilisé pour ce faire reste cependant rédigé en anglais ( Msanjila 1990 ). Plus grave encore, les formateurs des instituteurs suivent des cours en anglais à l'University of Dar es Salaam alors qu'ils sont supposés apprendre aux instituteurs à instruire les élèves en kiswahili ( Roy-Campbell 1992 ).

### Problèmes socio-politiques

Les problèmes socio-politiques liés aux LdI sont souvent dûs à des insuffisances systémiques dans l'aménagement de l'environnement de mise en œuvre des politiques.

CHANGEMENT DE LDI SANS RESTRUCTURATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF — L'évaluation par Mvungi ( 1974 ) de la politique linguistique appliquée dans les écoles primaires en Tanzanie, 8 ans après l'introduction du kiswahili comme LdI, montre, notamment, que ce changement a été effectué sans véritable réflexion sur une restructuration éventuelle du système éducatif. En effet, bien que l'objectif de la réforme ait été de rendre l'enseignement primaire exhaustif, enseignants, parents et élèves continuent de le considérer comme un moyen d'accéder aux études secondaires. En fait, le couronnement des études primaires restait la procédure de sélection permettant d'accéder au secondaire, le seul critère de sélection étant les résultats des examens à la fin de la septième année. L'enseignement secondaire continuait d'être dispensé en anglais. Dans ces conditions, l'utilisation du kiswahili comme LdI au cycle primaire était considérée comme un handicap par ceux qui

aspiraient à faire des études secondaires. C'est la raison pour laquelle l'anglais était ( et reste ) perçu comme langue « supérieure » au kiswahili.

ATTITUDES PRÉDOMINANTES VIS-À-VIS DES LANGUES — Selon Roy-Campbell ( 1992 ), le principal obstacle au changement de LdI ne serait pas le prétendu manque de préparation à l'utilisation du kiswahili. L'auteur avance, en effet, que lorsqu'il a été question de passer de l'anglais au kiswahili dans l'enseignement primaire, « les activités préparatoires — formation des enseignants, production des manuels scolaires, *etc.* — ont été effectuées tout au long du processus au lieu de le précéder » ( Roy-Campbell 1992, p. 147 ). Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, certains préparatifs avaient déjà été effectués. Ainsi, « en 1991, des manuels de tenue de livres et comptabilité, commerce, physique, chimie, histoire et géographie avaient été traduits en kiswahili » ( Roy-Campbell 1992, pp. 235–236 ). Les conclusions de nombreuses études suggèrent par conséquent que l'inaptitude ou la résistance au changement doit être attribuée aux attitudes vis-à-vis de l'anglais.

Selon Rubagumya ( 1993 ), les élèves du secondaire admettent qu'ils comprennent mieux les professeurs quand ceux-ci dispensent les cours en kiswahili. Mais la majorité des lycéens continue de penser que l'anglais devrait rester la LdI. Roy-Campbell ( 1992 ) relève également que de nombreux élèves résistent au changement de LdI de l'anglais au kiswahili parce qu'ils croient que l'anglais est la meilleure LdI pour l'enseignement des sciences et de la technologie, bien que le kiswahili soit la LdI utilisée *de facto* dans de nombreux établissements. Selon Roy-Campbell, cette anomalie est un indicateur de la perception du pouvoir dans la société.

Ces attitudes montrent que les préférences linguistiques ne sauraient être réduites à des questions d'efficacité pédagogique. Elles doivent être reliées à des facteurs politiques et socio-économiques plus vastes qui englobent la perception que l'on a du statut des langues ( Yates 1995 ).

*This page intentionally left blank*

## Chapter 2

### RESEARCH FINDINGS

#### **Relationship between LoI and school outcomes: cognitive development and language acquisition**

Based on the overwhelming evidence in support of mother-tongue LoI in and outside Africa, the consensus among linguists is that

- Cognitive gains can be derived from using the child's home language as the LoI in early education (Cummins 1979); and
- Where the home language is different from the LoI used in the classroom, the LoI may create pedagogical and cognitive problems (Klein 1994).

#### **African experiences**

Among the most authoritative research carried out in Africa was that involving Nigeria's national policy on mother-tongue literacy and the Ife experimental project. The Ife project started in 1970 and was occasioned by the feeling "that the nation's mother tongue education policy as of 1970 ... produced no more than imperfect learners" (Akinnsaso 1993, p. 264). To put this assertion to the test, the Nigerian state of Ife conducted an experiment on the use of the mother tongue as an LoI throughout the 6 years of primary education. A comparative study of the Ife experimental project and the mainstream Nigerian schools was carried out. Here are some of the major findings:

- The cognitive and academic performance of the students in the project schools was better than that of their counterparts in the mainstream schools.
- Pupils educated in Yoruba (the mother tongue) throughout the 6 years of primary education were no less proficient in English than pupils educated in English during the last 3 years.

- The gains that children reportedly made when instructed in their mother tongue fell into various categories — cultural, affective, cognitive, sociopsychological, pedagogic, etc. (Akinnaso 1993).

It is, however, necessary to note Akinnaso's (1993, p. 70) remarks regarding these results. The following words put the cautionary message most clearly:

... the results of the [Ife] project were compounded by a combination of several non-linguistic factors, including curricular changes; the use of new course materials; the use of experienced teachers for whom additional training was also provided; changes in classroom practices; and greater attention than usual (especially in English Education) to experimental classes.

In Mali, in 1985, a similar attempt was made to test the cognitive gains of students in experimental schools who had their mother tongue as the LoI. A comparative longitudinal study using relatively small and skewed samples was done. One hundred and fifteen students in the experimental schools were compared with 340 students in French-based schools at the same level (first grade) over 6 years: 46.1% of the cohort in the experimental schools made it to the sixth grade without repeating a grade, but this was true of only 7.5% in the French-based schools (MEB 1996). Despite its methodological weakness, this study points to the use of mother tongue as a factor reducing the repetition of grades.

In Kenya, Cleghorn et al. (1989) carried out a 2-year study in which they observed more than 100 English, Swahili, and science lessons taught in three Kenyan schools. The objective of this research was to assess the impact of language policy and science instruction in Kenyan primary schools. The schools were chosen to represent the actual LoI practices in Kenyan schools, based on the policy outlined in Chapter 1. As the researchers explained (Cleghorn et al. 1989, p. 22),

the three schools in which this study was carried out provide models of Kenya's varied language conditions: one [school 1] was an urban school where instruction was in English from the start; the second [school 2] was a peri-urban school where English and Kiswahili — two second languages for most pupils — were used as the initial media of instruction; the third school [school 3] was located in a rural district where Dholuo [Luo], the local vernacular, was the third initial medium of instruction. In the first two schools most instruction in the upper primary level [grades 4–8] was in English, but in the third school, Luo was used quite freely for giving explanations and the like well past standard 4 [fourth grade].

One of the major findings of this study was the following (Cleghorn et al. 1989, p. 27):

English, mathematics, science and Swahili examination results show that school 1 students achieved higher scores than school 2 or school 3 students, but school 3 students achieved higher scores than school 2 students in all subjects except Swahili.

Although this study seems to cast doubt on the role of the mother-tongue LoI in cognitive development, what it actually does is point to a possible combination of nonlinguistic factors that may explain the differences in results obtained by the three schools. These factors may include curricular changes; new course materials; trained, experienced teachers; and new methodologies. It should also be noted that English is a mother tongue for many urban Kenyan children.

In South Africa, a study was made in 1990 of a transitional bilingual program, the Threshold Project. In this project, the LoI shifted from the mother tongue to English at the third grade. The objective of the study was to test the cognitive development of the children in that program. According to Lockett (1994, p. 5), "pupils could not explain in English what they already knew in their first languages; nor could they transfer into their first languages the new knowledge that they had learnt through English."

The main conclusion of the study was that bilingual programs that shift the LoI from the mother tongue to a second language before children reach a certain age or level of cognition — what Cummins (1979) called cognitive academic language proficiency — will result in failure (Lockett 1994).

So far, no research has been done in Tanzania to show whether, at the primary-school level, the cognitive development of children whose LoI is Kiswahili is better or worse than that of children whose LoI is English. However, research in Tanzania has clearly shown that, at the secondary-school level, teaching in Kiswahili has a cognitive-development advantage over teaching in English (Mlama and Materu 1978). It was shown, for instance, that when students are asked a question in English, the answer is often incoherent and irrelevant, showing lack of understanding of the question or an inability to answer in English. When the same question is asked in Kiswahili, students give a relevant and articulate answer. One may conclude that this is also the case at the primary-school level, perhaps to a greater extent, as pupils at this level have had even less exposure to English.

Standards of primary-school education in Tanzania have been said to be falling, but this has not been demonstrated as being a result of using Kiswahili as the LoI. Mvungi (1974) stated that the falling standards were due to other factors,



including poorly trained teachers, inadequate facilities, and lack of motivation among teachers because of poor pay.

### **Experiences from outside Africa**

The issue of mother-tongue LoI is not unique to Africa. Important lessons can be learned from other countries. The experiences dealt with here come from the United Kingdom and the United States, each of which experienced a large influx of immigrants from all over the world. This gave rise to the problem of integrating culturally and linguistically diverse groups into the fabric of these Western societies. At first, an assimilationist approach was used to bring the children of the immigrants into the mainstream of society (the immersion principle of language learning). By the 1980s, however, the flaws of the immersion theory were evident: the children of immigrants lagged behind academically and, as a result, became a source of concern for governments (Klein 1994).

In 1978–81, the University of Bradford (in the United Kingdom) carried out a study on the effects of a 1-year bilingual program on 5-year-old Punjabi-speaking children. The performance of a control group working only in English was significantly lower than that of children whose curriculum was delivered half in English and half in Punjabi by a bilingual teacher. The same results were obtained with Italian-speaking children (Klein 1994). Indeed, linguists have shown that language and thought are inextricably interwoven and that for cognitive development all children need a language on which to pin and evolve their thoughts (Cummins 1979).

In the United States, the Center for Minority Education and Research of the University of California carried out one of the most comprehensive longitudinal studies (1981–91) of bilingual education programs to date. The objective of the study was to determine whether teaching Spanish-speaking students (who had limited English proficiency) mostly in English or in combination with Spanish enabled them to catch up to their native English-speaking peers in basic skills (English reading, language arts, and math). Students in 51 schools across five states were sampled. Data were collected from both the students and their parents. The study looked at three programs:

- English immersion — almost all instruction was in English and done by bilingual teachers who had been trained in English as a second language (ESL);
- Early-exit bilingual — instruction in the home language was limited to less than 40 minutes per day and was offered for no more than 2 or

3 years; teachers had a bilingual teaching qualification or an ESL qualification; and

- Late-exit bilingual — instruction in the home language took up 40 or 50% of the school day until the student reached the fourth grade.

The study findings were as follows:

- The mother tongue is indeed the primary language of learning, as evidenced by the differences between the level of achievement attained by students in the English-immersion programs and that achieved by students in the late-exit bilingual programs. The latter scored significantly higher in the three basic skills.
- Early transition to English-only programs does not work. Students do not maintain or develop the linguistic and cognitive skills acquired in the first language.
- Proficient access to the second language can occur via second-language-content classes for the remaining 50% of instruction time.
- Additive bilingual or multilingual programs, coupled with an integrated approach to the curriculum, provide the best results in the acquisition of both knowledge and competencies in the second language (Ramirez 1994).

### **Attitudes toward language**

Okwany (1993) carried out a study to examine the attitudes of Kenyan high-school students toward the national language, Kiswahili. This study was intended to provide useful information for evaluating the Kiswahili-language curriculum. Okwany used a stratified random approach to select the sample of 483 students from three school types in one province in Kenya. The Attitude/Motivation Test Battery (Gardner and Smythe 1981) was adapted to suit the Kenyan context and was administered to the sample. The questionnaire explored seven dimensions of attitudes toward Kiswahili with respect to gender, ethnic background, and school type. Experienced Kiswahili teachers held focus-group interviews to identify factors that might explain these attitudes. In addition, the study explored the effects of making Kiswahili a mandatory subject.

The study revealed that, in general, the students had a positive integrative attitude toward Kiswahili (that is, desire to belong to a given linguistic group), irrespective of the type of school attended, ethnic background, or gender. The study also revealed that this attitude was related to factors both external and internal to the classroom environment. It was concluded that the three most revealing dimensions of the students' general attitude toward Kiswahili, out of the seven dimensions considered, were a desire to learn the language, perceived parental influence, and degree of motivation.

Differences in students' attitudes were associated with school type and ethnic group. Students in private commercial schools consistently exhibited more positive attitudes toward Kiswahili, followed by those in public schools and those in private schools for the elite. Although all students exhibited positive attitudes toward Kiswahili, those whose home languages were in the Bantu language group invariably showed more positive attitudes than the others. The study also determined that making Kiswahili compulsory not only heightened the motivation for learning it but also enhanced its general status.

### **Experiences with policy implementation: lessons learned**

#### **The LoI policy statement: a need for clarity of objectives**

One of the most important lessons learned from the Kenyan, Nigerian, and Tanzanian cases is the need for clear objectives in a policy statement. In the Tanzanian case, the objectives, at least for primary education, were clear. For instance, in May 1967, soon after the LoI policy was made public, a circular explaining how and when the policy should be implemented was sent to all regional education officers. Implementation was to start in the 1967–68 academic year and would be gradual. By 1973–74, Kiswahili would be the LoI throughout all of the primary grades. The policy was implemented as planned (Roy-Campbell 1992).

In contrast, the Kenyan catchment-area policy was vague, and it gave room for loose interpretations during the implementation phase (Okombo 1996). The same vagueness can be found in Kenya's policy to make Kiswahili its national language. Bamgbose (1991, p. 113) pointed out that

the vagueness of the decision can be judged by the implementation steps recommended. These included the requirement that all Kenyans were to speak Swahili at all times with fellow Kenyans (a practical impossibility since language choice depends on several factors, particularly topic, situation, and role relationship between the interlocutors), that government business was to be conducted in Swahili, that all civil servants were to be required to pass an examination in the language, and that Swahili would

be given greater prominence than English in the schools. Not only are details of how these prescriptions are to be achieved not given, the opposite of what is recommended has been going on, without any notice of the contradiction involved ...

The Malian case provides another lesson worth mentioning. Many countries find it difficult to move from the pilot or experimentation phase to the nationwide implementation of a language policy, even in the face of conclusive evidence of the benefits likely to accrue. This problem seems to stem partly from inadequate mobilization strategies. Research in Tanzania showed that for a language policy to be supported and adopted by all the stakeholders, it has to be preceded and accompanied by aggressive social-marketing campaigns (Bamgbose 1991; Rubagumya 1996).

### **Creation of a conducive environment for policy implementation: language planning**

A determining factor for ensuring the successful implementation of a language policy is the creation of an environment that is conducive to successful implementation. Haloui (1996) referred to the creation of such an environment as the linguistic management (*"aménagement linguistique"*) of the policy environment. What this linguistic management entails is nothing less than a rigorous planning of the implementation activities.

According to Bamgbose (1991), language planning involves activities of two types:

- Activities that pertain to the status of the language, which relate to decisions about the functions that a language (or languages) should perform in a country (these decisions are usually contained in the policy statement); and
- Activities that pertain to the language corpus, that is, the steps that are taken to ensure that the language (its structure, spelling, vocabulary, etc.) is modified to conform with the demands made on it by its functions.

Activities of the second type will be a major determinant of the successful implementation of a language policy. The cases of Tanzania and Kenya aptly illustrate this point. In Tanzania, the Kiswahili policy was implemented by a multitude of agencies, each having specific functions to perform. For instance, curriculum planning was undertaken by the Kiswahili panels of the Institute of Education; the development of technical and administrative terminology was in the hands of the

Interministerial Council; research plans and the development of basic vocabulary and relevant publications were the responsibility of the Institute of Kiswahili Research; and the coordination of all these agencies and their activities rested with the National Swahili Council (Bamgbose 1991; Rubagumya 1996).

In Kenya, however, this level of mobilization and careful planning was absent (Okombo 1996). The policy environment was not managed, and as a result, the 1976 catchment-area policy is being de facto replaced by a policy formulated by the Ominde Commission of 1964. English is increasingly becoming the LoI throughout the education system; Kiswahili has consolidated its status as a compulsory subject; and mother tongues have lost ground as LoIs (Bamgbose 1991).

The creation of implementation agencies should be accompanied by the emergence of a publishing industry. In Mali, for example, desktop publishing was found to be an effective way to produce affordable indigenous teaching materials (Hutchison 1995). One can also find markets for this material in other African languages. In Senegal, the Society for the Renaissance of the Pular Language used desktop publishing to produce Hamidou Kane's famous book, *The Ambiguous Adventure*, and began selling it for 1 500 XOF (in 1997, 552.79 CFA francs [XOF] = 1 United States dollar [USD]). The Society was unable to keep up with the demand (Hutchison 1995).

### **Implementation problems: lessons from Tanzania**

Even after the objectives of a policy are clear and a sound implementation plan has been drawn up, policymakers may still have to contend with both technical and sociopolitical problems on the ground. Tanzania provides a good example of this.

#### **Technical problems**

**INADEQUATE AND INAPPROPRIATE TECHNICAL TERMS** — One implementation problem identified by research is the inadequacy and inappropriateness of technical terms in Kiswahili. Uisso (1991) argued that many of the technical terms are difficult; many of the concepts are still foreign but only written in Kiswahili; and many definitions either are imprecise or distort the concepts they are supposed to define. The same problem was pointed out by Riedmiller (1991), who argued that the issue is not so much one of coining new technical terms as one of making sure that pupils understand the concepts.

**COMPLEXITY OF SYNTACTIC PATTERNS IN TEXTBOOKS** — Khamisi (1991) demonstrated that the complexity of syntactic patterns in primary-school textbooks works against successful implementation of the policy of Kiswahili as an LoI. After analyzing

geography, history, Kiswahili, and mathematics textbooks, he found that the textbooks used for teaching Kiswahili as a subject failed to make systematic use of the recommended syntactic pattern.

**SHORTAGE OF TEXTBOOKS AND SUPPLEMENTARY READERS** — Mgaya (1991) surveyed textbooks and supplementary readers available in Tanzanian primary schools and concluded that they leave a lot to be desired in terms of both quality and quantity. For instance, he found out that in the 1990/91 financial year, the government allocated only 400 TZS per pupil per year for school books (in 1997, 596 Tanzanian shillings [TZS] = 1 United States dollar [USD]). This is grossly inadequate, even for the barest minimum.

(A similar situation was found in Mali. Primary schools using French were well stocked with textbooks, whereas most of the schools using the Malian language had only one tattered copy of an old adult-literacy manual, and this copy was solely for the teachers' use [Hutchison 1995].)

**USE OF THE NEW LOI TO TEACH THE OLD CURRICULUM** — In teaching science, little effort has been made to integrate "school knowledge" with the everyday experience of the pupils. Science thus remains "book knowledge," even in Kiswahili (Mvungi 1974). The same observation was made by Uisso (1991), who said that scientific discourse in primary school seems to be confined to the classroom; that is, it is divorced from everyday activities in the community. Both Mvungi and Uisso had difficulty seeing how using Kiswahili as the Loi could make science more relevant to pupils' lives if this state of affairs remained unchanged.

Although Kiswahili is supposed to be the Loi for training primary-school teachers, most of the materials used at the teachers' colleges are in English (Msanjila 1990). More serious still is the problem that the trainers of the primary-school teachers (that is, the tutors in the teachers' colleges) are trained in English at the University of Dar es Salaam, although they are supposed to train the teacher trainees to teach in Kiswahili (Roy-Campbell 1992).

### Sociopolitical problems

Some sociopolitical problems that arise are often due to systemic shortcomings in the management of the policy environment.

**CHANGE OF LOI WITHOUT RESTRUCTURING THE EDUCATION SYSTEM** — Mvungi (1974) evaluated the implementation of language policy in Tanzanian primary schools some 8 years after Kiswahili had been declared the Loi. One of her findings was that the Loi seemed to have been changed without any serious thought about

changing the structure of the education system. For example, despite the policy's objective of making primary education complete in itself, teachers, parents, and pupils continued to see it as a way to get into secondary school. In effect, the crowning achievement for primary studies was still the selection process for entry to secondary school, and the only criterion for this selection was the examination results at the end of grade 7. Because secondary school was still taught in English, those who had their eyes set on secondary school considered it a disadvantage to have Kiswahili as their LoI at the primary-school level. For this reason, English was (and is still) seen as "superior" to Kiswahili.

PREVAILING ATTITUDES TOWARD LANGUAGE — Roy-Campbell (1992) argued that the main obstacle to changing the medium of instruction was not the presumed unpreparedness to use Kiswahili. She maintained that when Tanzania wanted to change the medium of instruction from English to Kiswahili at the primary-school level, "the preparation — including preparing teachers, producing textbooks — accompanied the process of effecting the medium change rather than preceded it" (Roy-Campbell 1992, p. 147). In fact, at the secondary-school level, some preparations had already been made. For example, "by 1991, books for Bookkeeping and Accountancy, Commerce, Physics, Chemistry, History and Geography had been translated into Kiswahili" (Roy-Campbell 1992, pp. 235–236). Thus, the inability or unwillingness to change is, according to several researchers, due to people's attitudes toward English.

According to Rubagumya (1993), secondary-school students admit that they understand their teachers better when teaching is carried out in Kiswahili, but the majority of these students still think that English should be maintained as the LoI. Roy-Campbell (1992) also noted that many students resist the change of LoI from English to Kiswahili because they assume that English is the best medium for science and technology, even though Kiswahili is the *de facto* medium of instruction in many schools. Such an anomaly, argued Roy-Campbell, can be seen as an indication of where the locus of power is perceived to be in society.

These attitudes show that language preference is not just a matter of pedagogical effectiveness but is linked to wider political and socioeconomic factors, including the perceived status of various languages (Yates 1995).

## Chapitre 3

### RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

#### Options possibles en matière de politique

Le scénario qui émerge du paysage linguistique et des questions de LdI résumées aux chapitres 1 et 2 de ce document indique que bon nombre de décideurs en Afrique pourraient être amenés à opter pour un système d'enseignement bilingue ou multilingue. En Afrique comme en Occident, les chercheurs ont élaboré des modèles de planification linguistique qui pourraient répondre aux besoins de certains pays d'Afrique. Cependant la présente étude ne discute d'aucun modèle ni n'en propose, car cette tâche incombe aux experts en la matière et aux décideurs ( pour des discussions utiles sur les modèles de planification linguistique, on pourra consulter les travaux de Tadadjeu 1996 ; Bamgbose 1991 ; Lockett 1994 ; Okombo 1996 ).

Il convient de souligner ici que, quel que soit le modèle retenu, on devra nécessairement tenir compte des leçons tirées ces 30 dernières années. Les études de cas décrites dans le présent document ( les conclusions sont résumées au tableau 3 ) montrent en effet que les problèmes liés à la mise en œuvre des programmes de LdI bilingues ou multilingues en Afrique sont les suivants :

- une préparation insuffisante à la transition d'une LdI à une autre ( c'est-à-dire, problèmes de changement de langue ) ;
- des attitudes défavorables à l'utilisation de certaines langues dans les programmes bilingues ou multilingues ( liées à l'absence de coïncidence entre ce qui est valorisé à l'école et hors de l'école ) ;
- une inadéquation des ressources ;
- une mauvaise planification ( débouchant sur l'émergence, au stade de la mise en œuvre, de nombreux problèmes qui n'ont pas été prévus ).



**Tableau 3. Résumé des conclusions d'études : Botswana, Kenya, Mali, Nigeria, Afrique du Sud et Tanzanie.**

Aspect	Conclusions et leurs implications ( accent sur la mise en œuvre des politiques )					
	Afrique du Sud	Botswana	Kenya	Mali	Nigeria	Tanzanie
Clarté des objectifs de la politique	Aucune politique linguistique d'envergure nationale n'a été mise en œuvre en ce qui concerne les langues maternelles ; cependant, il existe un projet de politique comprenant des directives et des objectifs précis	Les objectifs sont clairs : centrés sur l'unité nationale, l'identité culturelle et l'efficacité pédagogique	Les objectifs fixés en 1976 pour l'éducation primaire sont ambigus et vagues, donc sujets à diverses interprétations ( p. ex., la détermination de la « zone linguistique » est laissée à l'appréciation de l'enseignant dans les régions urbaines )	Aucune politique linguistique d'envergure nationale n'a été mise en œuvre en ce qui concerne les langues maternelles ; cependant, des expériences d'enseignement en langue maternelle y sont menées depuis des décennies	Les objectifs de la politique sont clairs pour l'éducation préscolaire ; ils sont imprécis pour les autres niveaux	Les objectifs de la politique sont clairs ; les responsables de la mise en œuvre des programmes ont reçu des directives claires
Choix de la Ldl ( critères politiques, socio-culturels et pédagogiques )	La politique proposée reconnaîtra les 11 langues parlées en Afrique du Sud	Le problème du choix ne s'est pas posé à cause de l'homogénéité linguistique du pays ( 90 % de la population parle le setswana )	Anglais, kiswahili et langues maternelles sont utilisés à différents niveaux et pour des fonctions différentes ( soit comme Ldl ou matière d'enseignement )	Suivant la politique proposée, on utilisera des langues maternelles dans les premières années du cycle primaire, le français étant considéré comme une matière à partir de la deuxième année	Les langues maternelles ne sont utilisées qu'au début du cycle primaire ; l'anglais sert de Ldl aux niveaux supérieurs	Pour des raisons idéologiques et pratiques, le kiswahili est largement parlé dans l'ensemble du pays et c'est rentable ; il serait difficile de faire des 120 langues du pays, des Ldl
Création d'organismes d'exécution ( pour coordonner, assurer le suivi et évaluer la mise en œuvre des politiques de Ldl )	Des organismes ont été créés pour assurer la mise en œuvre	Les études ne font pas état de l'existence de tels organismes ni de directives à l'intention des services publics ( ministère de l'Éducation, écoles, etc. )	Les études ne font pas état de l'existence de tels organismes ni de directives à l'intention des services publics ( ministère de l'Éducation, écoles, etc. )	Le Mali a créé des organismes pouvant assurer l'exécution advenant la mise en œuvre des politiques de Ldl	Les organismes d'exécution existent	Des organismes parapublics d'appui à la mise en œuvre ont été créés
Environnement socio-linguistique	11 langues sont parlées en Afrique du Sud	Au Botswana, l'environnement est homogène	Le kiswahili, langue nationale, est parlé par plus de 50 % de la population	Il y a au Mali 10 langues, dont le bambara que parle 85 % de la population	L'environnement est très complexe : on dénombre 400 langues au Nigeria	Le kiswahili est la langue maternelle d'environ 10 % de la population, mais presque tous les enfants d'âge préscolaire le parlent, surtout dans les zones urbaines

Attitudes vis-à-vis des langues	Compte tenu du passé historique du pays, l'anglais est la Ldl favorite ; les langues maternelles ne sont pas perçues comme des moyens de mobilité sociale	La Ldl nationale n'est pas valorisée parce qu'elle n'est pas utilisable dans la vie professionnelle	La langue maternelle n'est pas valorisée en tant que Ldl ( elle ne sert qu'en zone rurale ) ; le kiswahili a acquis un peu de prestige à cause de sa valeur sur le marché du travail et en tant que langue utilisée, avec l'anglais, à l'Assemblée nationale ; le kiswahili est cependant moins prestigieux que l'anglais	Le français demeure la Ldl préférée, et ce, pour des raisons de mobilité sociale ; le bambara est la langue véhiculaire favorite	En tant que Ldl, l'anglais est préféré aux autres langues	Le kiswahili est plus prestigieux que les autres langues vernaculaires mais moins que l'anglais
Aspects psycholinguistiques ( cognition )	Une étude montre que le changement précoce de Ldl produit des effets négatifs sur l'apprentissage	Les élèves ont obtenu de bons résultats en setswana dans le domaine de la cognition lors des tests de fin de 4 <sup>e</sup> année	Il n'est pas établi que la langue maternelle ait joué un rôle dans les résultats obtenus aux examens ; cependant, les études révèlent une meilleure compréhension des leçons de science dans la langue maternelle	Il est prouvé, dans les systèmes formels et informels, que l'apprentissage dans la langue maternelle a un impact positif sur les résultats	Le projet d'Ile a démontré qu'il existe une relation positive entre Ldl en langue maternelle, développement des capacités de cognition et acquisition d'une deuxième langue	Les résultats, quant à l'apprentissage, sont très insuffisants au niveau du secondaire à cause de la barrière linguistique ; aucune étude n'a été menée au cycle primaire pour démontrer que le changement de Ldl améliore l'apprentissage
Développement de la langue ( livres ou documentation en langue maternelle )	Il est nécessaire de développer les langues	Il existe un grand choix de documents en setswana	Moins de la moitié des langues locales peuvent servir de Ldl ; même dans ces langues, il n'existe que du matériel d'alphabétisation et des bibles ; seul le kikuyu possède une littérature abondante	La documentation en langue maternelle est assez abondante ; on trouve aussi des journaux et des magazines en langue maternelle	Il existe une littérature abondante dans les principales langues ( yoruba, ibo ou haoussa ) ; certaines de ces langues sont utilisées comme des Ldl à l'université	Le kiswahili dispose d'une grammaire normalisée ; la littérature et la presse rédigées dans cette langue sont florissantes ; le kiswahili est parlé dans l'administration, les médias de masse, le commerce, etc. ; il existe davantage de journaux en kiswahili qu'en anglais ; le taux d'alphabétisation des adultes en kiswahili est supérieur à 70 %

( suite à la page suivante )

Tableau 3 ( suite et fin ).

Aspect	Conclusions et leurs implications ( accent sur la mise en œuvre des politiques )					
	Afrique du Sud	Botswana	Kenya	Mali	Nigeria	Tanzanie
État de préparation pédagogique						
Élaboration de programmes	La recherche ne mentionne pas de programme dans les projets expérimentaux	Un programme a été élaboré pour l'enseignement du setswana, mais il a été influencé par une série de changements de la politique linguistique	Le programme d'enseignement en langue maternelle est vague et non axé sur la langue ; les méthodes actuelles ont surtout été héritées des pratiques coloniales	Le programme existe ; il est appliqué en langue maternelle dans les écoles expérimentales	Il n'est guère question de programmes en langue maternelle dans la recherche mais on peut présumer qu'il en existe	Les programmes ont été essentiellement transposés de l'anglais ; l'intégration des éléments conceptuels et culturels de la nouvelle Ldl dans les anciens programmes pose un problème
Manuels scolaires et matériel didactique	<sup>a</sup>	Il existe des manuels scolaires et du matériel didactique, mais souvent les enseignants n'en tiennent pas compte	Les manuels scolaires et le matériel didactique utilisés sont des traductions de l'anglais	Le Mali a fait des progrès notables dans la production de matériel didactique	Il existe des manuels scolaires et du matériel didactique, mais il est peu fait mention de leur utilisation	Il n'existe pas suffisamment de manuels scolaires et de matériel didactique ; la rédaction de nouveaux manuels et la traduction des manuels écrits dans l'ancienne Ldl pose un problème
Formation des enseignants	<sup>a</sup>	Les enseignants sont mal formés pour utiliser la langue maternelle comme Ldl	Les enseignants ne sont pas formés pour enseigner dans la langue maternelle	La formation pédagogique des enseignants est limitée dans les écoles de formation ; la formation a lieu avant l'emploi ou en cours d'emploi	La recherche ne fait aucune mention de la formation des enseignants	Au début de la mise en œuvre de la politique, les enseignants avaient été formés dans l'ancienne Ldl ; actuellement, cette formation est assurée dans la nouvelle Ldl, mais la plupart des manuels utilisés dans les écoles de formation sont toujours rédigés dans l'ancienne Ldl

Expérimentation de la nouvelle Ldl	<sup>a</sup>	Il n'existe aucun élément d'appréciation sur ce point ; la mauvaise planification ne fait cependant aucun doute	Aucun programme pilote n'a été mis à l'essai pour tester le nouveau programme	Des programmes pilotes ont été mis en œuvre sur plus de 20 ans	Le projet d'Ife a servi de programme pilote	Il y a eu mise en place progressive de la politique, mais aucun programme pilote pour l'utilisation de la nouvelle Ldl
Méthodes pédagogiques	<sup>a</sup>	Les méthodes pédagogiques ne sont pas clairement formulées pour l'utilisation du sestwana comme Ldl, mais elles le sont pour son enseignement en tant que matière	Les méthodes pédagogiques sont, pour l'essentiel, celles qui s'appliquaient à l'ancienne Ldl ; il y a très peu d'innovations	On a développé et testé des méthodes d'enseignement dans la langue maternelle	On peut déduire des études dont on dispose qu'une méthode d'enseignement a été élaborée	Les méthodes pédagogiques sont, pour l'essentiel, celles qui s'appliquaient à l'ancienne Ldl ; il y a très peu d'innovations
Suivi et évaluation	<sup>a</sup>	Il n'y a pas de rapport sur la question du suivi et de l'évaluation, mais il est établi que, pour l'essentiel, ce sont les directeurs d'école qui décident de ce qui se passe dans les écoles	Il y a des méthodes générales d'inspection, mais pas une qui vise expressément le suivi de l'instruction en langue maternelle ; ce sont les enseignants qui décident en général de ce qu'ils doivent faire	Les expériences tentées ont été évaluées par des experts nationaux et internationaux : la langue maternelle est une alternative viable	L'évaluation du projet d'Ife montre que l'enseignement dans la langue maternelle, combinée à un programme scolaire adapté, a des effets positifs sur la cognition et l'acquisition d'une deuxième langue	Il n'y a eu aucun suivi visant expressément à vérifier l'efficacité de la nouvelle Ldl

Nota : Ldl, langue d'instruction.

<sup>a</sup> Aucun ouvrage n'était disponible au moment où le livre a été rédigé.

Il convient également de garder à l'esprit que les échecs de mise en œuvre des politiques de LdI peuvent être très onéreux en termes de coûts sociaux et d'occasions perdues. Certains pays ( la Guinée et Madagascar, par exemple ) connaissent actuellement des problèmes liés à des politiques de LdI qui ont échoué ou qui ont été interrompues. Il faudra des générations et des ressources financières massives pour résoudre ces problèmes.

### **Conclusion**

Les études de cas montrent sans conteste qu'il faut aborder les questions de LdI en Afrique avec beaucoup de circonspection. Il conviendrait d'accorder une attention particulière :

- aux mesures à prendre compte tenu des leçons tirées de ces expériences ;
- aux recherches à effectuer pour améliorer la compréhension de ce que pourraient être des politiques efficaces et éclairées en matière de LdI.

Pour ce qui concerne les besoins en matière de recherche, il importe de noter que le présent document aurait pu être enrichi par la prise en compte d'études de cas relatives à d'autres pays africains, notamment francophones et lusophones. Dans cette perspective, on pourrait avec profit utiliser la grille d'analyse présentée au tableau 3 ( en particulier les variables relatives à la mise en œuvre et à l'efficacité pédagogique ) pour décrire des expériences menées dans le plus grand nombre possible de pays africains.

## Chapter 3

### RECOMMENDATIONS AND CONCLUSION

#### Policy options

Considered together, the African language situation and the corresponding LoI issues summarized in Chapters 1 and 2 portray a sociolinguistic scenario in which many policymakers may opt for some type of bilingual or multilingual education. Scholars in both Africa and the West have developed language-planning models that will probably suit the needs of some African countries. However, we will not discuss or propose any model. Instead, we leave this to the experts and policymakers (for interesting discussions of language-planning models, see Tadadjeu 1996; Bamgbose 1991; Luckett 1994; Okombo 1996).

Regardless of the planning model chosen, one has to keep in mind the lessons learned over the past three decades. The cases presented in this report (summarized in Table 3) show that the problems experienced in the African bilingual or multilingual LoI programs have to do with the following:

- Poor preparation for the change from one LoI to another (that is, medium-shift problems);
- Negative attitudes toward the use of some languages in the bilingual and multilingual programs (arising from the lack of harmony between what is valued in the classroom and what is valued in the world outside the classroom);
- Inadequacy of resources; and
- Poor planning (leading to many unforeseen problems at the implementation stage).

Another important lesson is that failure in implementing LoI policies can have extremely high social-opportunity costs. Some countries (such as Guinea and

**Table 3.** Summary of research findings in Botswana, Kenya, Mali, Nigeria, South Africa, and Tanzania.

Aspect	Research results and implications (focus on implementation)					
	Botswana	Kenya	Mali	Nigeria	South Africa	Tanzania
Clarity of policy objectives	Policy objectives were clear and centred on national unity, cultural identity, and pedagogical effectiveness	1976 objectives for primary education were ambiguous and vague and thus subject to interpretation (e.g., the determination of "language of catchment area" is left to the discretion of teachers in urban areas)	No mother-tongue language policy has been implemented nationwide, but experimentations with mother-tongue Lol have been going on for decades	Policy objectives were clear for preprimary education but not as clear for upper levels	No mother-tongue language policy has been implemented nationwide, but there is a language-policy proposal with very clear objectives and guidelines	Policy objectives were clear, and guidelines were provided to implementers
Choice of Lol (political, sociocultural, and pedagogical criteria)	Because of linguistic homogeneity (90% speak Setswana), there are no choice problems	English, Kiswahili, and mother tongues are used at different levels and for different functions (as an Lol or as a subject)	Based on the proposed policy, mother tongues are to be used at lower levels of primary education, with French as a subject from second grade	Mother tongues are only used in the lower primary grades; English is the Lol in upper grades	The proposed language policy will recognize the 11 languages in South Africa	For ideological and pragmatic reasons, Kiswahili is widely spoken in the whole country and is cost-effective; it would be difficult to develop all 120 languages as Lols
Creation of coordinating, monitoring, and evaluating agencies to oversee implementation of Lol policy	Research does not mention any implementation agencies or any guidelines for state agencies to follow (e.g., ministries of education, schools)	Research does not mention any implementation agencies or any guidelines for state agencies to follow (e.g., ministries of education, schools)	Mali has set up agencies capable of serving as implementation agencies when the Lol policy is implemented	Implementation agencies exist	Agencies have been set up to deal with implementation issues	Parastatal agencies were established to support implementation

Sociolinguistic environment	Botswana is linguistically homogeneous	The national language (Kiswahili) is spoken by more than 50% of the population	Mali has 10 languages; Bambara is spoken by 85% of the population	Nigeria has a very complex linguistic environment, with more than 400 languages	11 languages are spoken in South Africa	Kiswahili is the mother tongue of about 10% of Tanzania's population, but it is spoken by almost all preschoolers, especially in urban areas
Attitudes toward languages	National Lol is not valued because it is not useful in the job or professional world after school	The mother tongue is not valued as an Lol (it is used only in rural areas); Kiswahili has acquired some prestige because of its value in the job market and its use in Parliament alongside English, but it is rated as less prestigious than English	French is still the favoured Lol because it is a medium of social mobility; Bambara is the favourite lingua franca	English is favoured as an Lol over other languages	Given the historical background of South Africa, English is the favoured Lol; mother tongues are not perceived as media of social mobility	Kiswahili is more prestigious than the ethnic languages but less prestigious than English
Psycholinguistic aspects (cognitive learning)	Good results in cognitive learning in Setswana have been attained in tests at the end of standard 4	There has been no evidence of the contribution of the mother tongue to exam performance, but research shows a better understanding of science lessons in the mother tongue	Evidence from nonformal and formal systems shows that learning in the mother tongue has a positive impact on achievement	The Ife project provided evidence of a positive relationship between mother-tongue Lol, cognitive development, and second-language acquisition	A study shows that an early Lol shift has ill effects on learning	Learning results are very poor in secondary school because of a language barrier; no research has been done at the primary level to show that learning outcomes have been facilitated by a change of Lol

*(continued)*



Table 3 concluded.

Aspect	Research results and implications (focus on implementation)					
	Botswana	Kenya	Mali	Nigeria	South Africa	Tanzania
Language development (books and materials written in mother tongue)	There exists a wide range of written materials in Setswana	Fewer than half of the indigenous languages are usable as Lols; those that are used are used mainly for school literacy materials and bibles; only Kikuyu has a significant body of written literature	Mother-tongue materials are sufficiently developed; mother-tongue newspapers and magazines exist	The major languages (Hausa, Yoruba, and Ibo) have a significant body of written literature; some of these languages are used as Lols at the university level	Languages need to be developed	Kiswahili has a standardized grammar and a thriving, established literature and press; the language is used in government, mass media, commerce, etc.; Kiswahili newspapers outnumber English ones; adult literacy in Kiswahili is more than 70%
Pedagogical readiness						
Curriculum development	A Setswana curriculum has been developed, but it has been influenced by a long history of changes in language policy	The curriculum for mother-tongue instruction is vague and not language specific; current practices were mainly inherited from the colonial period	A curriculum exists and is used in mother-tongue experimental schools	Little mention of mother-tongue curricula is made in research, but their existence can be inferred	Research does not mention any curriculum in the experimental projects	Curricula are mainly based on the old English ones; integrating the conceptual and cultural experience of the new Lol into the old curricula is problematic
Textbooks and didactic materials	Textbooks and didactic materials are available but are often ignored by teachers	Textbooks and didactic materials are translations of those used in English	Mali has made good progress in producing learning materials	Textbooks and didactic materials are available, but little mention is made of their use	<sup>a</sup>	Not enough textbooks and didactic materials are available; there are problems with writing new books and translating old ones from the former Lol

Teacher training	Teachers are ill trained for mother-tongue Lol	Teachers get no training for teaching in the mother tongue	Limited teacher training is done in teachers' colleges; training is mostly pre-service or in-service	No mention is made of teacher training in the research	<sup>a</sup>	At the beginning of implementation, teachers had been trained in the old Lol; now teachers are trained in the new Lol, but most teachers' college texts are still in the old Lol
Piloting of the new Lol	There is no evidence of piloting, but there is evidence of poor planning	No piloting was used to test the new curriculum	Piloting has been carried out for more than 20 years	The Ife project served as a pilot program	<sup>a</sup>	There was gradual phasing in but no piloting of the new Lol
Pedagogical methods	Pedagogical methods are not clearly stated for Setswana as the Lol, but they are stated for Setswana as a subject	Pedagogical methods are by and large those used with the former Lol, with very few innovations	Methodologies for teaching in the mother tongue have been developed and tried	Development of teaching methodology can be inferred from the research	<sup>a</sup>	Pedagogical methods are by and large those used with the former Lol, with very few innovations
Monitoring and evaluation	Monitoring and evaluation have not been reported; there is evidence that principals determine much of what takes place in schools	There are general inspection practices but none intended for monitoring instruction in the mother tongue; teachers generally decide what to do	Experiments have been evaluated by both national and international evaluators: the mother tongue is a feasible alternative	Evaluation of the Ife project shows that mother-tongue Lol combined with an adapted curriculum has a positive impact on cognitive development and second-language acquisition	<sup>a</sup>	No monitoring has been done specifically to see whether the new Lol is effective

Note: Lol, language of instruction.

<sup>a</sup> No research available at the time of writing.

Madagascar) are currently faced with failed or interrupted LoI policies, and that situation will probably take generations and massive financial resources to repair.

## **Conclusion**

The experiences discussed in the case studies in this report clearly demonstrate the need to give serious attention to LoI problems in Africa. Attention should focus on

- The action that needs to be taken, taking into account the lessons drawn from these experiences; and
- The research needed to improve our understanding of what constitutes clear and effective LoI-policy decisions.

This report would have benefited from other African case studies — more precisely, from experiences in Francophone and Lusophone Africa. Thus, a worthwhile topic for future research would be the experiences of as many African countries as possible in terms of the aspects identified in Table 3 (especially, those related to implementation and pedagogical effectiveness).

## Annexe 1

### SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ALS	l'anglais langue seconde
ANC	African National Congress ( congrès national africain )
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EPA	l'éducation pour l'autosuffisance
GTRE/AP	Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques
LdI	langue d'instruction
LGD	langue de grande diffusion
NEF	Nouvelle école fondamentale
PNB	produit national brut
TBS	taux brut de scolarisation
TNS	taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## Appendix 1

### ACRONYMS AND ABBREVIATIONS

ADEA	Association for the Development of Education in Africa
ANC	African National Congress
ESL	English as a second language
ESR	education for self-reliance
GER	gross enrollment rate
IDRC	International Development Research Centre
LoI	language of instruction
LWC	language of wider communication
NEF	Nouvelle école fondamentale (new primary school)
NER	net enrollment rate
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WGER&PA	Working Group on Educational Research and Policy Analysis

*This page intentionally left blank*

## BIBLIOGRAPHIE / BIBLIOGRAPHY

### Références / References cited

- AEC (African Education Commission). 1922. Education in Africa. Phelps-Stokes Fund, New York, NY, USA.
- Akinnaso, F.N. 1993. Policy and experiment in mother-tongue literacy in Nigeria. *International Review of Education*, 39(4), 255–285.
- Alexandre, P. 1967. An introduction to languages and language in Africa. Heinemann, Nairobi, Kenya.
- Bamgbose, A. 1984. Mother-tongue medium and scholastic attainment in Nigeria. *Prospects*, 14(1), 87–93.
- 1991. Language and the nation: the language question in sub-Saharan Africa. International African Institute; Edinburgh University Press, Edinburgh, Scotland.
- Banks, A.; Textor, R.B. 1965. A cross-policy survey. MIT Press, Cambridge, MA, USA.
- Chumbow, B.S. 1990. The place of mother tongue in the national policy of education. *In* Emananjo, E.N., ed. Multilingualism, minority languages and language policy in Nigeria. Central Books Limited Agbor; The Linguistic Association of Nigeria, Port Harcourt, Nigeria. pp. 61–72.
- Cleghorn, A.; Merritt, M.; Abagi, J.O. 1989. Language policy and science instruction in Kenyan primary schools. *Comparative Education Review*, 33(1), 21–39.
- Connor, W. 1972. Nation building or nation destroying. *World Politics*, 24, 319–350.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, ON, Canada. Working Papers in Bilingualism, No. 19.
- Fishman, J.A. 1968. Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities. *In* Fishman, J.A.; Ferguson, C.A.; Das Gupta, J., ed. Language problems of developing nations. John Wiley & Sons, New York, NY, USA. pp. 53–68.
- Gardner, R.C.; Smythe, P.C. 1981. On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37, 510–525.
- Grimes, B.F., ed. 1984. Languages of the world. *In* Ethnologue (10th ed.). Wycliffe Bible Translators, Dallas, TX, USA.

Haloui, N. 1996. Politiques des langues nationales dans les systèmes éducatifs : politique et aménagements linguistiques. Rapport préliminaire présenté au Centre de recherches pour le développement international, Dakar, Sénégal.

Heine, B.; Mohlig, J.G. 1980. Language and dialect atlas of Kenya. Vol. 1. Dietrich Reimer Verlag, Berlin, Germany.

Hutchison, J. 1995. The politics of educational publishing in Francophone Africa: 1944–94. *In* Hutchison, J.; Nguessan, M. The language question in Africa. Mother Tongue Editions, West Newbury, MA, USA. pp. 21–31.

Khamisi, A.M. 1991. Miundo na jinsi ilivyotumika katika vitabu vya kiada shule za msingi [in Kiswahili]. *In* Legère, K., ed. The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili. ZED, Bonn, Germany. pp. 317–330.

Klein, G. 1994. The need to maintain mother tongues. *Die Suid-Afrikaan* (special issue).

Luckett, K. 1994. National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. *Southern African Journal of Applied Language Studies*, 2(1).

Mazaba, J.M.; Nthepe, E. 1979. The mother tongue and the teaching language. *In* Mialaret, G., ed. The child's right to education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

MEB (Ministère de l'éducation de base du Mali). 1996. Problématique de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs : cas du Mali. MEB, Bamako, Mali.

Mgaya, M.H. 1991. Nafasi na hali ya vitabu vya ziada katika shule za msingi [in Kiswahili]. *In* Legère, K., ed. The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili. ZED, Bonn, Germany. pp. 299–316.

Mlama, P.; Materu, M. 1978. Haja ya kutumia Kiswahili kama Lugha ya Kufundishia katika Elimuya Juu [in Kiswahili]. BAKITA, Dar es Salaam, Tanzania.

Morrison, D.R. 1976. Education and politics in Africa: the Tanzanian case. Heinemann, London, UK.

Moumouni, A. 1967. L'éducation en Afrique. François Maspero, Paris, France.

Msanjila, Y.P. 1990. Problems of teaching through the medium of Kiswahili in teacher training colleges in Tanzania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(4), 307–317.

Mvungi, M. 1974. Language policy in Tanzania with emphasis on implementation. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. Unpublished MA dissertation.

Nyati-Ramahobo, L. 1991. Language planning and education policy in Botswana. University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA. Unpublished PhD dissertation in education.

Nyerere, J.K. 1968. Education for self-reliance. Government Printer, Dar es Salaam, Tanzania.

- Okombo, O.D. 1996. What research tells us about language of instruction in Kenya. Preliminary report submitted to International Development Research Centre, Nairobi, Kenya.
- Okwany, L. 1993. Attitudes of high school students in Kenya toward the learning of Kiswahili. University of New Brunswick, Fredericton, NB, Canada. Unpublished MA thesis.
- Pool, J. 1972. National development and language diversity. *In* Fishman, J.A., ed. *Advances in the sociology of language*. Mouton, Hawthorne, NY, USA. pp. 213–230.
- Ramirez, D. 1994. Recipe for success, an interview with Kathleen Hough. *Bua!*, 9(3), 7–8.
- Riedmiller, S. 1991. The impact of the language barrier in agriculture teaching and extension communication: some experiences from Tanzania. *In* Legère, K., ed. *The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili*. ZED, Bonn, Germany. pp. 381–390.
- Roy-Campbell, Z.M. 1992. Power or pedagogy: choosing the medium of instruction in Tanzania. University of Wisconsin, Madison, WI, USA. Unpublished PhD dissertation.
- Rubagumya, C.M. 1993. The language value of Tanzanian secondary school pupils: a case study in Dar es Salaam region. Lancaster University, Lancaster, UK. Unpublished PhD dissertation.
- 1996. What research tells us about language of instruction in Tanzania. Preliminary report submitted to International Development Research Centre, Nairobi, Kenya.
- Tadadjeu, M. 1996. The problems and prospects of the use of African national languages in education: the Cameroonian experience of teaching national languages in schools. Paper presented at Pan African Seminar, 26–30 Aug, Accra, Ghana.
- Touré, A. 1982. Education in Mali. *In* Fafunwa, A.B.; Asiku, J.U., ed. *Education in Africa: a comparative survey*. George Allen & Unwin, London, UK. pp. 188–204.
- Uisso, C.B.S. 1991. Utoshelevu wa Kiswahili kuwasilishia elimu ya msingi: Sayansi na Hisabati [in Kiswahili]. *In* Legère, K., ed. *The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili*. ZED, Bonn, Germany. pp. 279–297.
- UNESCO ( Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ). 1953. L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. UNESCO, Paris, France.
- 1976a. Literacy in the world since the 1965 Teheran Conference: shortcomings, achievements, tendencies. *In* Bataille, L., ed. UNESCO, Paris, France. pp. 3–33.
- 1976b. Experimental World Literacy Program report and synthesis of evaluation. *In* Bataille, L., ed. UNESCO, Paris, France. pp. 35–62.
- 1995. World education report. Oxford University Press, Oxford, UK.



USAID (United States Agency for International Development). 1994. Lessons learned on the integration of health, population, environment, democratization, and privatization into basic education curriculum in Africa. USAID, Washington, DC, USA. Technical Paper 14.

Wilson, S.H. 1977. The Imperial experience in sub-Saharan Africa since 1870. Vol. III. Europe and the world in the age of expansion. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, USA.

Yates, R. 1995. Functional literacy and the language question. *International Journal of Educational Development*, 15(4), 437–447.

### **Autres ouvrages consultés / Other reading**

Abdulaziz, M.H. 1991. Language in education: a comparative study of the situation in Tanzania, Ethiopia and Somalia. In Garcia, O., ed. *Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. John Benjamins Publishing, Co., Amsterdam, Netherlands; Philadelphia, PA, USA. pp. 75–86.

Aikman, S. 1995. Language, literacy and bilingual education: an Amazon people's strategies for cultural maintenance. *International Journal of Educational Development*, 15(4), 411–422.

Alderson, C.; Ladbury, S. 1990. Interim evaluation of the Tanzania/UK English Language Teaching Support Project. British Council, Dar es Salaam, Tanzania.

Alexander, N. 1994. Multilingualism for empowerment. Project for the Study of Alternative Education in South Africa, University of Cape Town, Cape Town, South Africa.

Arthur, J. 1994. English in Botswana primary classrooms: functions and constraints. In Rubagumya, C.M., ed. *Teaching and researching language in African classrooms*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. pp. 63–78.

Barrett, J. 1994. Why is English still the medium of education in Tanzanian secondary schools? In Rubagumya, C.M., ed. *Teaching and researching language in African classrooms*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. pp. 3–16.

Bhola, H.S. 1986. Les campagnes d'alphabétisation : étude de l'action menée par huit pays au XX<sup>e</sup> siècle et note à l'intention des décideurs. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France.

Bijelac-Babic, R. 1985. L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expériences dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France. Document ED-85/WS-64.

Bogonko, S.N. 1992. Reflections on education in East Africa. Oxford University Press, Nairobi, Kenya.

Brenzinger, M., ed. 1992. Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa. Mouton de Gruyter, Berlin, Germany; New York, NY, USA.

- British Council. 1996. The language and development Dunford Seminar report. British Council, Manchester, UK.
- Brock-Utne, B. 1995. Cultural conditionality and aid to education in East Africa. *International Review of Education*, 41(3-4), 177-197.
- Cameron, J.; Dodd, W.A. 1970. Society, schools and progress in Tanzania. Pergamon Press, New York, NY, USA.
- Chizungu, R. 1985. La langue d'instruction et ses incidences sur les performances scolaires et attitudes des écoliers zaïrois. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Dave, R.H.; Perrera, D.A.; Ouane, A. 1985. Stratégies d'apprentissage pour la post-alphabétisation et l'éducation continue au Mali, au Niger, au Sénégal, et en Haute-Volta. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Hambourg, Allemagne.
- Dirven, R. 1995. Language, cultural community and nation in Africa. In Webb, V.N., ed. *Language in South Africa. The LICCA (SA) report*. LICCA, Pretoria, South Africa. pp. 41-67.
- Djite, P.G. 1988. The spread of Dyula and popular French in Côte d'Ivoire; implications for language policy. *Language Problems and Language Planning*, 12(3), 213-225.
- Dreeben, R. 1968. On what is learned in school. Addison Wesley, Reading, MA, USA.
- Engle, P.L. 1975. Language medium in early years for minority language groups. *Review of Educational Research*, 45(2), 283-325.
- Fawcett, R.P. 1970. The medium of education in the lower primary school in Africa with special reference to Kenya. In Gorman, T.P., ed. *Language in education in eastern Africa*. Oxford University Press, Nairobi, Kenya. pp. 51-69.
- Fishman, J.A. 1968. Nationality-nationalism and nation-nationism. Fishman, J.A.; Ferguson, C.A.; Das Gupta, J., ed. *Language problems of developing nations*. John Wiley & Sons, New York, NY, USA. pp. 39-51.
- 1972. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Newbury House Publishers, Rowley, MA, USA.
- Gachukia, E. 1970. The teaching of vernacular languages in Kenya primary schools. In Gorman, T.P., ed. *Language in education in eastern Africa*. Oxford University Press, Nairobi, Kenya. pp. 18-24.
- Gorman, T.P. 1970. *Language in education in eastern Africa*. Oxford University Press, Nairobi, Kenya.
- Hornberger, N. 1987. Bilingual education success but policy failure. *Language in Society*, 16.

Kembo, S. 1991. Language functions and language attitudes: a case of diglossia in Kenya. Proceedings, Conference on the Role of Language and Literature in the School Curriculum, 24–27 Feb, Nairobi, Kenya. British Council, Nairobi, Kenya.

——— 1994. Language attitudes, use and proficiency: a sociolinguistic study of English in Kenya. Moi University, Eldoret, Kenya. Unpublished PhD thesis.

Kenya Government. 1964. Kenya Education Commission report. Part 1. Government Printer, Nairobi, Kenya.

——— 1976. Report of the National Committee on Educational Objectives and Policies. Government Printer, Nairobi, Kenya.

Khubchandani, L.M. 1981. Language, education, social justice. Centre for Communication Studies, Poona, Maharashtra, India.

Kitta, S. 1994. Some problems encountered in the teaching and learning of mathematics in secondary schools in Tanzania. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. Unpublished MA dissertation.

Legère, K. 1991. Ujuzi na Matumizi ya Kiswahili Miongoni mwa Wanafunzi wa Shule Kadhaa za Msingi Wilaya ya Kondoa [in Kiswahili]. In Legère, K., ed. The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili. ZED, Bonn, Germany. pp. 217–241.

——— ed. 1991. The role of language in primary education in eastern Africa with special reference to Kiswahili. ZED, Bonn, Germany.

Mkude, D.J. 1982. Matching education with communication skills in Kiswahili. In Trappes-Lomax, H.; Beshu, R.M.; Mcha, Y.Y., ed. Changing language media. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. pp. 15–25.

Msanjila, Y.P. 1984. A rationale for introducing Kiswahili as a medium of instruction in secondary schools and higher education in Tanzania. Lancaster University, Lancaster, UK. Unpublished MA dissertation.

Msulwa, Y.B. 1994. Teaching English vis-à-vis English Language Support Project in Tanzania. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. Unpublished MA dissertation.

Muthiani, J. 1986. History of language policy in Kenya. Proceedings, Conference on English in East Africa, 24–27 Mar, Nairobi, Kenya. British Council, Nairobi, Kenya.

Mvungi, M. 1982. The relationship between performance in the instructional medium and some secondary school subjects in Tanzania. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. Unpublished PhD dissertation.

Ndayipfukamiye, L. 1994. Codes switching in Burundi primary classrooms. In Rubagumya, C.M., ed. Teaching and researching language in African classrooms. Multilingual Matters, Clevedon, UK. pp. 79–95.

Ntiri, D.W. 1993. Africa's educational dilemma: roadblocks to universal literacy for social integration and change. *International Review of Education*, 39(5), 357–372.

- Okech, J.G.; Asiachi, A.J. 1992. Curriculum development for schools. Educational Research Publications, Nairobi, Kenya.
- Osaki, K.M. 1991. Factors influencing the use of the environment in science teaching. University of Alberta, Edmonton, AB, Canada. Unpublished PhD thesis.
- Pierre, R., dir. 1992. La compréhension des textes en langue maternelle et en langue seconde : perspective cognitive. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 29.
- Prah, K.K. 1993. Mother-tongue for scientific and technological development in Africa. ZED, Bonn, Germany.
- Putz, M. 1995. Discrimination through language in Africa? Mouton de Gruyter, Berlin, Germany.
- Roy-Campbell, Z.M.; Qorro, M. 1987. A survey of the reading competence in English of secondary school students in Tanzania. University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania. International Development Research Centre Research Report.
- [1997]. Language crisis in the Tanzanian education system. Mkuki na Nyota Publications, Dar es Salaam, Tanzania.
- Rubagumya, C.M., ed. 1990. Language in education in Africa: a Tanzanian perspective. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK.
- ed. 1994a. Teaching and researching language in African classrooms. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK.
- ed. 1994b. Classroom discourse in eastern and southern Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 7(1) (special issue).
- Sack, R.; *et al.* 1976. La langue d'instruction et ses incidences sur les écoliers zaïrois : cas du Nord-Kivu. *Cahiers du Centre de recherches interdisciplinaires pour le développement de l'éducation*, Université nationale du Zaïre, Kisangani, Zaïre.
- Schmied, J. 1986. English in Tanzanian education. Bayreuth, Germany. Bayreuth African Studies Series, No. 5.
- 1991. English in Africa: an introduction. Longman, London, UK.
- Sheffield, J.R. 1973. Education in Kenya: a historical study. Teachers College Press, New York, NY, USA.
- Sifuna, D.N. 1980. Short essays on education in Kenya. Kenya Literature Bureau, Nairobi, Kenya.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Bilingualism or not: the education of minorities. Malmberg, L.; Crane, D., translators. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK.
- Thevenin, T. 1980. Pedagogical implications of language policy in African schools: a review of the Francophone literature. World Bank, Washington, DC, USA.

Webb, V.N., ed. 1995. *Language in South Africa. The LICCA (SA) report.* LICCA, Pretoria, South Africa.

Westley, D. 1992. Language and education in Africa: a selected bibliography, 1980–1990. *Comparative Education Review*, 36(3), 355–367.

Whiteley, W.H. 1974. *Language in Kenya.* Oxford University Press, Nairobi, Kenya.

World Bank. 1988. *Education in sub-Saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion.* World Bank, Washington, DC, USA.

## **L'institution**

Le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ) croit en un monde durable et équitable. Le CRDI finance les chercheurs des pays en développement qui aident les peuples du Sud à trouver des solutions adaptées à leurs problèmes. Il maintient des réseaux d'information et d'échange qui permettent aux Canadiens et à leurs partenaires du monde entier de partager leurs connaissances, et d'améliorer ainsi leur destin.

## **About the Institution**

The International Development Research Centre (IDRC) is committed to building a sustainable and equitable world. IDRC funds developing-world researchers, thus enabling the people of the South to find their own solutions to their own problems. IDRC also maintains information networks and forges linkages that allow Canadians and their developing-world partners to benefit equally from a global sharing of knowledge. Through its actions, IDRC is helping others to help themselves.

## **L'éditeur**

Les Éditions du CRDI publient les résultats de travaux de recherche et des études sur des questions mondiales et régionales intéressant le développement durable et équitable. Spécialisées dans la documentation sur le développement, Les Éditions du CRDI enrichissent les connaissances sur ces questions pour favoriser une plus grande compréhension et une plus grande équité dans le monde. Les publications du CRDI sont vendues au siège de l'organisation à Ottawa ( Canada ) et par des agents et des distributeurs en divers points du globe.

## **About the Publisher**

IDRC Books publishes research results and scholarly studies on global and regional issues related to sustainable and equitable development. As a specialist in development literature, IDRC Books contributes to the body of knowledge on these issues to further the cause of global understanding and equity. IDRC publications are sold through its head office in Ottawa, Canada, as well as by IDRC's agents and distributors around the world.